

FACULTÉ DE DROIT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

LA
LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT
EN FRANCE

DE 1789 A NOS JOURS

THÈSE POUR LE DOCTORAT

Présentée et soutenue

le samedi 27 mai 1911, à 4 heures 1/2 du soir

PAR

ALBERT THOMAS

Président :	M. E. CHÉNON	} Professeurs.
Suffragants	M. MEYNIAL	
	M. POLITIS,	Agrégé.

LIBRAIRIE

DE LA SOCIÉTÉ DU

RECUEIL SIREY

22, rue Soufflot, PARIS, 5^e arrond.

L. LAROSE & L. TENIN, Directeurs

1911



Digitized by the Internet Archive
in 2026

THÈSE
POUR LE DOCTORAT

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

FACULTÉ DE DROIT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

LA
LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT
EN FRANCE

DE 1789 A NOS JOURS

THÈSE POUR LE DOCTORAT

Présentée et soutenue

le samedi 27 mai 1911, à 4 heures 1/2 du soir

PAR

ALBERT THOMAS



Président : M. E. CHÉNON }
Suffragants { M. MEYNIAL } Professeurs.
 { M. POLITIS, } Agrégé.

LIBRAIRIE

DE LA SOCIÉTÉ DU

RECUEIL SIREY

22, rue Soufflot, PARIS, 5^e arrond.

L. LAROSE & L. TENIN, Directeurs

1911

« Y a-t-il une souffrance plus grande pour l'individu que l'oppression de sa conscience, que la déportation de ses fils dans des écoles qu'il regarde comme des lieux de perdition, que cette conscription de l'enfance traînée violemment dans un camp ennemi et pour servir l'ennemi ».

LEDRU-ROLLIN.

INTRODUCTION

C'est une vieille revendication que la liberté de l'enseignement. Il y a plus d'un siècle, un rapport du Comité de l'Instruction publique à la Convention s'exprimait ainsi : « Vous ne devez porter aucune atteinte ni à la liberté des établissements particuliers d'instruction, ni aux droits plus sacrés encore de l'éducation domestique ». Dès cette époque, la question se trouvait posée dans toute son ampleur.

Nous ne voulons pas ici nous étendre plus qu'il ne convient, mais auparavant nous voudrions dire avec quel esprit nous allons aborder notre sujet, à la lumière de quels enseignements nous tenterons de résoudre ce difficile et délicat problème de la liberté de l'enseignement.

Il nous est possible de dire que le mot liberté a trois sens : le premier sens ou liberté morale qui n'est autre chose qu'un aphorisme par lui-même, on ne peut enseigner que la vérité, nul ne peut enseigner l'erreur. Un deuxième sens ou liberté philosophique, l'homme possède le libre arbitre ; en même temps qu'il peut enseigner la vérité, il peut égale-

ment enseigner l'erreur. Enfin un dernier sens qui n'est autre que le précédent avec une restriction, c'est-à-dire la liberté politique : l'homme est libre d'enseigner ce qui lui plaît, mais à la condition de ne pas troubler l'ordre public ; appliquée à un état moderne et policé, cette restriction ne serait pas autre chose que la défense d'attenter à la constitution, aux bonnes mœurs et aux lois.

Et il nous a semblé que là résidait tout le problème de la liberté de l'enseignement, car si tout homme doit enseigner la vérité et ne pas propager l'erreur, il ne s'ensuit pas que la vérité qu'il annoncera sera semblable à la vérité enseignée par un autre de ses semblables.

La vérité est une, mais les aspects qu'on lui donne sont variés ; et il est évident que les parents donneront leurs enfants à élever là où ils seront sûrs que la vérité enseignée sera bien celle à laquelle ils croient. Ne pas leur donner cette possibilité serait tyrannique ; dans la question qui nous occupe on donnerait à cet empêchement un nom : le monopole de l'enseignement.

Maintenant, laisser les parents confier leurs enfants à l'éducateur de leur choix, est-ce à dire que ce dernier pourra leur enseigner ce qu'il lui plaira ? Oui, toute question de choses absurdes mises à part, et cela est pour ainsi dire improbable, car le père de l'enfant étant libre de le confier et libre aussi de le retirer, l'éducateur enseignera selon sa pensée. Et cela surtout sera visible à la fin des études secondaires et dans l'enseignement supérieur, surtout où le maître ira jusqu'au bout de sa pensée ; en effet il s'adres-

sera à des esprits formés, à des intelligences capables de comprendre, de discuter et de prendre parti.

Le maître dira toute sa pensée à la condition qu'elle ne trouble pas l'ordre de l'État, qu'elle ne porte pas atteinte au régime existant. La liberté philosophique sera neutralisée par la liberté politique.

Et il ne nous semble pas qu'on puisse sortir de là.

Nous savons par quelles vicissitudes a passé la liberté de l'enseignement, quels débats ont eu à soutenir ses partisans, quelles victoires retentissantes ils ont remportées, mais nous n'ignorons pas quels combats ils ont eu à livrer. Chaque année de notre époque contemporaine voit pour ainsi dire ces combats se renouveler; c'est une question ancienne qui est toujours à l'ordre du jour; on en parle dans les revues, dans les journaux, aux tribunes des deux Chambres; elle passionne le monde électoral à chaque consultation du suffrage universel, soit qu'un candidat s'élève « véhémentement » contre la loi Falloux, soit qu'il adhère ou rejette le monopole universitaire.

Vieille question que nous allons essayer de traiter avec tout notre cœur, parce que nous croyons indispensable de la résoudre dans un pays de démocratie républicaine comme le nôtre et d'autant plus que nous ne séparons pas un seul instant l'œuvre d'enseignement de l'œuvre d'éducation.

Nous ne voudrions pas que l'on pût croire un seul instant que notre travail ne tendait qu'à combattre et discréditer l'école laïque; nous n'avons jamais eu cette pensée et nous rendrons à l'école laïque tous les hommages qui lui seront

dus. Nous n'hésiterons pas à dire avec elle, que, grâce à son appui, l'instruction s'est développée, que le nombre des illettrés a diminué, que l'immense majorité des gens sait aujourd'hui lire, écrire et compter au sens modeste du mot. Mais nous dirons aussi qu'elle a plus instruit qu'éduqué. A-t-elle ouvert l'âme du jeune homme à un idéal de vie supérieure, lui a-t-elle proposé une discipline morale à laquelle il puisse rapporter ses paroles et ses actes, ses passions et sa vie? En agissant ainsi, l'école laïque aurait fait rayonner l'œuvre d'éducation d'un haut idéal religieux et moral, mais elle ne pouvait le faire puisque les fondateurs de l'école laïque ne se sont jamais réclamés que de la liberté religieuse, c'est-à-dire du néant.

Dès lors, c'est proclamer non seulement la légitimité, mais encore l'utilité de l'école libre. Le maître, librement choisi, saura instruire et éduquer les jeunes âmes qu'on lui confiera et son enseignement idéaliste les préparera à remplir avec ardeur et abnégation le devoir civique que la France impose à chacun de nous.

LA
LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT
EN FRANCE
DE 1789 A NOS JOURS

PREMIÈRE PARTIE

HISTORIQUE

CHAPITRE PREMIER

LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT AVANT 1789

L'enseignement primaire avait peu préoccupé la Monarchie; de là à dire que l'enseignement du peuple était pour ainsi dire nul, il n'y avait qu'un pas. Telle était la conviction de beaucoup d'esprits éclairés qui essayaient de l'appuyer d'un argument : « Parcourez, disaient-ils, les documents financiers de l'ancien régime, ouvrez les comptes rendus de Turgot et de Necker, vous n'y trouverez pas la moindre allocation en faveur des écoles primaires ; donc elles n'existaient pas ».

Mais des érudits et des historiens ont voulu aller au fond

des choses ; ils ont tiré de la poussière des archives, des documents originaux ; et patiemment et abondamment ils nous ont fourni des données précises sur l'existence et la vie des écoles populaires. Grâce à eux, nous savons que ces écoles se comptaient par milliers sur le territoire de la France, que toutes les provinces en étaient pourvues et que l'enseignement élémentaire était ainsi mis à la portée de la plupart des enfants des classes laborieuses.

« Avant la Révolution, dit Taine dans son *Régime Moderne*, les petites écoles étaient innombrables : dans la Normandie, la Picardie, l'Artois, la Flandre française, dans la Lorraine et l'Alsace, dans l'Ile-de-France, la Bourgogne et la Franche-Comté, dans les Dombes, le Dauphiné et le Lyonnais, dans le Comtat, les Cévennes et le Béarn, on en comptait presque autant que de paroisses, en tout probablement 20.000 ou 25.000, pour les 37.000 paroisses de France et fréquentées, efficaces, car en 1789, 47 hommes sur 100 et 26 filles ou femmes sur 100 savaient lire et pouvaient écrire ou du moins signer leur nom. Et ces écoles ne coûtaient rien au Trésor, presque rien aux contribuables, très peu aux parents ⁽¹⁾ ».

Mais l'enseignement que l'on donnait dans ces écoles était-il donné au nom du Gouvernement par des maîtres recevant de lui des subsides ? Non, car l'Église s'était constamment occupée de l'enseignement ; il fallait bien que dans les communes n'ayant point de représentant du pouvoir central, le curé enseignât la science comme le spirituel. Habituellement les pères de famille se réunissaient et choisissaient

(1) Taine, *Origines de la France contemporaine. Le régime moderne*, t. II, p. 29, 30.

librement, pour donner l'enseignement à leurs enfants, un candidat muni de l'approbation ecclésiastique. En plusieurs endroits, des congrégations fournissaient les maîtres ou maîtresses ; dans d'autres, l'école était fondée par des prêtres, des particuliers ou des seigneurs ⁽¹⁾. Et là où il n'y avait pas de subvention, les habitants des communes pourvoient aux dépenses de l'école.

Le salaire de l'instituteur pouvait équivaloir à celui d'un vicaire rural ; souvent il jouissait d'une métairie ou d'un champ ; on le logeait, on l'exemptait des plus lourds impôts ; presque toujours il était sacristain ou chantre ; il rédigeait les actes de baptême, de mariage et de décès ; il était l'auxiliaire du curé et souvent celui des syndics. De plus chaque enfant lui payait quatre à cinq sous par mois et dans les pays pauvres il n'enseignait que de la Toussaint au printemps.

Et si l'on voulait ouvrir et tenir une école élémentaire, nul ne pouvait le faire sans l'agrément des curés et des évêques, ni enseigner en dehors de leur surveillance. Et s'il s'agissait d'un collège secondaire, nul ne devait l'établir qu'avec l'autorisation des Universités et des Parlements.

« Et pourtant, dit quelqu'un qui n'est pas suspect de partialité en faveur de la liberté d'enseignement, nul avant 1789, n'eût qualifié cela de monopole parce qu'une nation catholique trouvait tout naturel qu'en favorisant les études par la liberté des maîtres ou la générosité des fondateurs, on prit des garanties en faveur de la doctrine et des mœurs,

(1) « Il est vrai que l'instruction rend quelque fois le paysan raisonnable, mais d'un autre côté les grands biens qui peuvent en résulter doivent encourager le seigneur à ne pas négliger l'établissement des écoles dans leurs terres ». Renauldon, *Dictionnaire des fiefs*, 1788, t. I, p. 374.

du respect dû au roi très chrétien et à l'Église..... En général les Français ne réclamaient par un enseignement plus libre ⁽¹⁾ ».

Il est curieux de constater l'explicable dédain avec lequel les philosophes traitaient l'enseignement populaire. A côté de Diderot, Voltaire, Rousseau qui propageaient la théorie « que l'instruction publique est une affaire civile et une œuvre de gouvernement », on pouvait entendre le marquis de Mirabeau se demander s'il était vrai que les écoles étaient nuisibles dans les campagnes ⁽²⁾; La Chalotais déclarer « que le bien de la société exige que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations ».

Heureusement qu'à côté de ces théoriciens, les communautés d'habitants se sacrifiaient, que des citoyens animés de l'amour du bien public construisaient des maisons d'école, que les académies s'en occupaient comme celle de Châlons qui, en 1778, mettait au concours cette proposition : Quel est le meilleur plan d'instruction pour le peuple? Dans l'Aube, sur environ 450 communes, 403 au moins avaient des écoles en 1789.

Tandis que l'État se bornait à édicter des lois trop souvent sans résultat, tandis que le clergé surveillait l'instruction et parlait en sa faveur, c'était le villageois qui construisait ou achetait la maison d'école, salariait le maître, et, à moins de fondations spéciales, subvenait à toutes les dépenses de l'enseignement.

« L'ancien régime, écrivait un historien autorisé, a sérieusement contribué au progrès de l'enseignement primaire; s'il

(1) E. Bourgeois, *La liberté d'enseignement*, p. 4, Paris, Cornély, 1902.

(2) *L'ami des hommes*, t. IV, Questions intéressantes, p. 51.

n'a pas fait ce que nous avons pu faire, il ne lui a pas été contraire, il a laissé le clergé et les communautés d'habitants le répandre autant qu'il dépendait d'eux; il a cherché à le susciter par ses ordonnances, il l'a parfois favorisé et, lorsqu'il adisparu, il avait mis à la portée de tous, des moyens suffisants pour qu'il ne puisse encourir la responsabilité de l'ignorance qui existait encore en 1789. Il nous a laissé pour devoir de remplir les écoles qu'il avait fondées et que nous avons pour la plupart reconstruites ⁽¹⁾ ».

A côté des Universités qui possédaient des collèges dirigés par des laïques ou des congréganistes, existait l'Ordre des Jésuites; expulsés en 1762, leurs 120 collèges passèrent aux Universités qui ne surent pas les faire vivre. A la fin de l'ancien régime, l'enseignement des Universités était partout délaissé; on achetait les grades. Turgot, ministre, avait projeté des réformes; son départ laissa le mal dans son entier.

(1) A. Babeau, *L'instruction primaire dans les campagnes avant 1789*, p. 60, 61, 62. Troyes, Dufour-Bougeot, 1875.

CHAPITRE II

LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

I

LÉGISLATIVE ET CONSTITUANTE.

Avant 1789, l'initiative particulière avait fait tout ce qu'elle avait pu pour l'enseignement; mais, comme dans tous les autres services, d'importantes réformes s'imposaient. Si l'on parcourt les cahiers des États généraux, on est frappé d'en voir un certain nombre réclamer un plan d'éducation nationale. On voulait que cet enseignement s'étendît à toutes les classes : « création d'un corps enseignant surveillé par l'État et d'une agence centrale chargée de surveiller l'application d'un plan général⁽¹⁾ ».

On ne réclamait pas la liberté d'enseignement, on ne réclamait que des réformes, et cela était compréhensible, on n'avait que faire de la liberté; à la presque unanimité, la lecture des cahiers montre comme base la religion catholique, exception faite pour le cahier du tiers de la Rochelle qui réclame le droit d'ouvrir des écoles réformées ou plus simplement la neutralité de l'école secondaire.

(1) Lavissee et Rambaud, *Histoire générale*, Malet, t. VIII, p. 532.

Mais la préoccupation nouvelle, le ton dominant en matière d'enseignement est que l'instruction importe dorénavant à la chose publique, que la nation ne peut s'en passer et que le roi et les mandataires du peuple doivent l'organiser. La noblesse s'associe aux vœux du tiers État : « qu'il soit formé un plan d'éducation publique dont les principes soient analogues à la Constitution nationale », disent les nobles de Bordeaux. Même ton dans le clergé : « qu'il soit rédigé, dit le clergé de Reims, un plan d'éducation absolument uniforme, que ce plan examiné et adopté par le Gouvernement, devienne le Code National ».

Pour toutes les classes de la nation, l'obligation stricte s'impose à l'État et à ses ministres de constituer une instruction publique.

La Constituante ne se hâta pas de répondre aux vœux des cahiers, aux nombreuses pétitions des citoyens ; ce fut seulement en octobre 1790 qu'elle mit à l'étude le projet d'un enseignement public. Pour elle, il fallait auparavant édifier la constitution.

Mais entre temps, la Constituante n'avait pas perdu son temps, elle avait constamment visé l'Église de France et celle-ci, en tombant avait entraîné dans sa chute lycées et collèges. Les maîtres de l'enseignement vivaient de revenus locaux, fournis dans une certaine mesure par les municipalités et principalement par les ecclésiastiques. Or, dès le 11 août 1789, la Constituante supprime les dîmes ; le 2 novembre de la même année, elle met à la disposition de la nation les biens du clergé en attendant la confiscation des biens proprement scolaires. En mars 1791, elle supprime les octrois municipaux, le plus clair des revenus d'une infinité

de collèges et d'écoles : « Visiblement, dit Taine, tous les établissements de bienfaisance et d'éducation dépérissent, depuis que les sources distinctes qui les alimentaient viennent se confondre et se perdre dans le lit desséché du Trésor public ⁽¹⁾ ».

Puis en juillet 1790 (12 et 26), ce fut une aggravation avec la constitution civile du clergé; on exigea le serment civique des prêtres et à plus forte raison de ceux qui étaient professeurs. Nul ne pouvait occuper une fonction de l'enseignement public s'il n'avait prêté le serment civique. En grande majorité, les professeurs d'université, les régents de collèges le refusèrent; bien plus, on voulut l'exiger des congrégations vouées à l'enseignement primaire. Là où il y eut soumission, les enfants désertèrent l'école; et quand il y avait refus, on fermait les établissements.

Avec les décrets des 18-22 août 1792, supprimant d'un seul coup toutes les corporations séculières d'hommes et de femmes, fut consommée la ruine de l'enseignement public; désormais c'était table rase; il n'y avait plus qu'à reconstruire.

Cependant, théoriquement, la Constituante n'était pas restée inactive, plusieurs de ses membres avaient déposé des projets.

Un premier travail était l'œuvre de Mirabeau ⁽²⁾; il dégageait absolument l'enseignement de toute tutelle de l'État qui ne devait même pas surveiller les écoles publiques, car

(1) Rapporté par Allain dans *La Révolution française et l'enseignement national*, p. 10, Bloud, édit. 1907.

(2) Il fut publié par Cabanès et son authenticité fut contestée. *Archives parlementaires*, t. XXX, p. 312 et suiv.

s'il le faisait, on subordonnait l'enseignement à ses vœux qui ne sont pas toujours celles du peuple. Il doit être libre ; on doit seulement s'en rapporter à l'intérêt des maîtres, à l'émulation des élèves, à la surveillance des parents. L'État ne devra intervenir que là où il y aura à craindre des abus ou des négligences.

Puis on eut un rapport de Talleyrand qui fut chargé le 13 octobre 1790 d'élaborer un programme d'ensemble : « Tout proclame, dit-il, l' instante nécessité d'organiser l'instruction ». C'est dans ce discours prononcé par un Jacobin qu'apparaît pour la première fois une critique du monopole : « Un privilège en matière d'instruction serait plus odieux et plus absurde encore.... Chacun a le droit de concourir à répandre les bienfaits de l'instruction ⁽¹⁾ ».

Il était assez extraordinaire d'entendre Talleyrand dire que chaque famille pouvait choisir son maître, que chacun pouvait ouvrir une école, donc liberté absolue, et à côté voir l'État prescrire aux enfants une éducation commune et aux maîtres l'obligation d'imprimer dans leurs âmes certains sentiments et certaines mœurs.

Cependant il existait encore des écoles libres, très peu, il est vrai, mais qui se faisaient connaître puisque c'est par une réclame vantant les avantages de l'une d'elles, qu'on en a pu savoir l'existence. Le 20 novembre 1791, Hazard dénonça à la Constituante ces maisons « où l'on souffle à la jeunesse les principes de la plus dangereuse aristocratie ».

Dans le rapport de Condorcet, « l'indépendance de l'instruction fait en quelque sorte partie des droits de l'espèce

(1) Rapport de M. de Talleyrand à l'Assemblée constituante sur l'instruction publique et projets de décrets. Imprimerie Nationale, 1791.

humaine ⁽¹⁾ ». Sans doute Condorcet reconnaît que l'État a le devoir de procurer à tous les citoyens une instruction conforme à leurs besoins, mais la nécessité sociale doit se concilier avec un droit naturel antérieur : celui de la personne humaine et de la famille. Les établissements d'enseignement doivent être indépendants et dégagés de toute influence politique : « on commettrait une véritable injustice, dit-il, en obligeant les pères à renoncer au droit d'élever leurs familles ». Condorcet est encore partisan de la concurrence qui doit stimuler les institutions officielles ; et à cause de cela justement, on a pu croire que la liberté de l'enseignement n'était apparue que par un calcul et pour alléger les finances publiques du fardeau que la Révolution semblait leur imposer. C'est l'avis de quelques historiens ⁽²⁾, ce n'est pas le nôtre.

Le projet de Condorcet fut adopté par le Comité, mais la Constituante se sépara sans le discuter.

II

LA LÉGISLATION SCOLAIRE DE LA CONVENTION.

Les premiers mois de la Convention ont été signalés par des destructions et par quelques vains essais d'organisation scolaire. Certes les projets et les plans d'éducation abondaient, ce qui faisait pousser au conventionnel Coupé de l'Oise cette exclamation : « Il y a loin de la spéculation à la pratique,

(1) *Œuvres complètes*, Condorcet, édition de Brunswick, 1804, t. VIII et IX.

(2) E. Bourgeois, *La liberté d'enseignement*, p. 32, 33 et suiv.

remplissons notre objet en conservant, ou en établissant l'instruction publique ⁽¹⁾ ».

On avait entendu le conventionnel Romme réclamer une éducation commune capable de régénérer les mœurs, et crânement affirmer que cela ne blessait en rien l'autorité paternelle : « Non, disait-il, c'est seulement exercer celle de la patrie ; le virus aristocratique et sacerdotal circule encore dans les veines de bien des hommes..... quiconque refuse d'obéir peut légitimement être soupçonné d'être atteint de l'une ou l'autre de ces maladies ⁽²⁾ ». La caractéristique de cette époque, c'est la mobilité d'esprit de la plupart des membres du Comité d'Instruction publique, des Coupé, des Lanthenas, des Romme ; et l'idée dominante est de soustraire l'enfant à « l'influence religieuse et aristocratique » pour être instruit selon les idées révolutionnaires ; les préoccupations pédagogiques ne viennent qu'après.

Dans son rapport au Comité, Lakanal, en arrivait à écrire : « Peut-être que le progrès supérieur de l'état social est placé à l'époque où tous les parents seraient de bons instituteurs ». Le 26 juin, il lisait son projet à la Convention auquel avait collaboré surtout Sieyès ; il reconnaissait aux citoyens le droit d'ouvrir des écoles libres. L'Assemblée l'accueillit mal pour des raisons auxquelles la liberté de l'enseignement n'avait rien à voir.

A côté des propositions outrancières de conventionnels comme Lepelletier réclamant une éducation obligatoire de tous les enfants pendant sept ans aux frais de l'État, ou comme

(1) Procès-verbaux des Comités d'Instruction publique de la Convention, t. I, p. 531.

(2) Guillaume, *Documents inédits*, t. I, p. 78.

Thibeaudeau affirmant que les enfants sont la propriété de l'État, et que les parents n'en sont que les dépositaires, il est intéressant de signaler une protestation du conventionnel Faure (Seine-Inférieure) : « Vous ne ferez pas accroire que les mêmes habitudes puissent s'appliquer à Marseille et à Valenciennes, dans la montagne comme dans la plaine, dans les pays fertiles comme sur les surfaces ingrates ».

Mais il ne suffit pas de parcourir les projets des conventionnels, et s'il fallait s'arrêter à tous et les analyser, on n'y suffirait pas, tant cette littérature fut copieuse. Il est beaucoup plus intéressant de considérer les œuvres et d'étudier la Convention dans ses réalisations.

Il est curieux de constater que la première loi, où est inscrit le principe de la liberté d'enseignement, soit une loi sortie des délibérations de la Convention. Elle est connue sous le nom de décret du 29 frimaire an II.

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement est libre.

ARTICLE 2. — Les citoyens, qui veulent exercer leur droit, sont tenus à trois formalités : leçon publique, déclaration à la municipalité, certificat de bonnes mœurs et de civisme ⁽¹⁾. Ce décret était la reproduction du projet Bouquier, qui n'hésitait pas à appeler son œuvre « une revanche sur les spéculatifs ⁽²⁾ ».

En somme si l'enseignement était libre ce n'était pas pour permettre aux parents l'éducation de leurs enfants, car il y avait dans le décret deux dispositions contradictoires : Tout citoyen pouvait ouvrir une école, mais d'un autre côté

(1) Guillaume, *Documents inédits*, t. III, p. 191.

(2) Bouquier, *Exposé des motifs*.

les parents étaient tenus d'envoyer leurs enfants à l'école pendant trois ans ; donc l'enseignement n'était pas libre. Et puis il y avait le certificat de civisme à obtenir, et, connaissant l'esprit des municipalités de l'époque, on peut affirmer sans crainte qu'on ne le donnait pas à n'importe qui.

Quoi qu'il en soit, la liberté de l'enseignement gagnait dans l'opinion ; le fait n'était pas contestable ; qu'il ait été atteint par économie et non par système, qu'on ait fait appel à des fournisseurs, comme disent certains⁽¹⁾ « sans nulle intention de fonder un libre régime de conscience et d'opinion », c'était déjà une chose évidente devant laquelle il n'était pas possible de fermer les yeux. C'est à ce moment que la puissance de Sieyès reparut et que Lakanal devint président du Comité de l'Instruction publique ; l'ancien projet Sieyès-Lakanal fut adopté le 27 brumaire an III. Une fois de plus, il consacrait la liberté de l'enseignement et accordait le droit d'ouvrir des écoles particulières sous la surveillance des autorités. Dans la discussion du décret, Lakanal et Clauzel ajoutèrent : « Il ne faut pas entraver la liberté des pères de famille ⁽²⁾ ». Duhem et Romme avaient exprimé les craintes des conventionnels intransigeants : « C'est une institution à côté d'une institution », disait le premier, « et sur laquelle il faudra veiller pour que l'on y enseigne aux enfants des leçons de républicanisme », ajoutait le second ⁽³⁾.

Enfin la Constitution de l'an III consacrait la liberté de

(1) E. Bourgeois, *La liberté d'enseignement*, p. 50, 51.

(2) *Moniteur*, n° du 20 novembre 1794 (t. XI, p. 255).

(3) Voir discussion au *Moniteur* (t. XII, p. 255-258).

l'enseignement dans son article 300 : la liberté d'éducation domestique, la liberté des établissements particuliers ; et surtout les méthodes, base de tout enseignement libre, étaient libres, elles aussi. En même temps, sans proclamer la liberté d'enseignement, ce qui était superflu puisqu'elle existait dans la Constitution, la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) créait des écoles que l'État devait salarier.

Décidément l'idée de liberté s'enracinait dans la législation française et la dernière œuvre de la Convention était une œuvre de liberté.

Nous laisserons de côté la création par la Convention de quelques établissements destinés à dispenser le haut enseignement scientifique et à assurer le fonctionnement des services publics ; cela sort de notre sujet, mais il est juste de dire qu'ici tout réussit pleinement, et nous serons ainsi plus à notre aise pour ne point dissimuler l'état désastreux de l'enseignement primaire et secondaire pendant la période révolutionnaire. C'est un triste tableau en vérité que celui de l'Instruction publique pendant les dernières années de la Révolution, et il ne fera que s'accroître pendant le Directoire. Presque partout on entendait la même plainte : on manque d'écoles ; des états officiels nous apprennent que, dans la Marne, en l'an IV, il y avait 112 instituteurs et 12 institutrices pour 670 communes : 31 cantons sur 74 n'avaient aucune école. Dans le Lot, il existait, en l'an V, 30 écoles sur 488 communes ⁽¹⁾. Presque tous les anciens instituteurs avaient fui, parce que prêtres ou parce qu'ils n'avaient pas voulu prêter le serment civique ; ils avaient été remplacés

(1) Rapporté par Allain dans *La Révolution française et l'enseignement national*, *op. cit.*, p. 25 et suiv.

par des meurt-de-faim ou par des sectaires, propagandistes révolutionnaires plutôt que pédagogues.

La Révolution avait trouvé devant elle une nation qui réclamait son droit à l'éducation comme à la liberté, et qui était pourvue d'un vaste système d'enseignement public, délabré certes, mais qu'il fallait réparer, dont il fallait remanier la structure intérieure. Au lieu de cela, elle démolit et jeta bas, sans méditer de plans, sans posséder de ressources : « A mon avis, disait Jules Simon, en 1882, à l'Académie des sciences morales et politiques, ce qui a causé partout l'échec de l'enseignement public pendant la Révolution, c'est qu'au milieu de beaucoup d'idées justes, élevées et fécondes, s'était glissée une idée mortelle, l'idée de l'épuration et de la table rase ».

On ne saurait mieux exprimer la caractéristique de cette époque.

Évidemment les écoles créées par la loi du 3 brumaire an IV n'étaient plus comme sous l'ancien régime des écoles religieuses; on y enseignait l'amour de la République, l'observation des commandements républicains, mais on n'aboutissait à aucun résultat, parce que, dans la plupart des cas, les écoles créées, n'avaient ni locaux ni élèves. Les écoles libres, autorisées par la constitution et la loi, étaient remplies; dès lors « l'antagonisme n'existe plus à l'état latent, la guerre est déclarée ⁽¹⁾ ». La concurrence existe et comme l'État fournit des maîtres médiocres, il semble tout naturel que la préférence aille à l'enseignement qui semble garantir avec le plus de sûreté les intérêts pédagogiques.

(1) Duruy, *L'instruction publique et la Révolution*, p. 345.

III

DIRECTOIRE ET CONSULAT.

On put croire un instant que le Directoire n'allait plus faire autre chose que d'essayer de remplir par tous les moyens des écoles désespérément vides.

D'abord, un arrêté du Directoire pour faire prospérer l'instruction publique, en date du 17 novembre 1797 : « Nul ne pourra occuper une place dépendant du Gouvernement, ou obtenir un avancement, s'il ne fournit un certificat de fréquentation des écoles centrales de la République ». Le même décret exigeait que tout fonctionnaire envoyât ses enfants dans les écoles nationales. Puis trois mois après, le 5 février 1798, un second arrêté prescrivait aux écoles particulières, l'enseignement de la Constitution et des fêtes républicaines. Ensuite se succédèrent une série de décrets et d'arrêtés auxquels il est superflu de s'arrêter longuement ; tous insistaient sur l'enseignement à donner dans les écoles, sur leur fréquentation par les enfants dont les parents émargeaient au trésor public. Certains de ces arrêtés sont curieux par le pittoresque de leur forme ; on y parle « de repaires du favoritisme royal et superstitieux, de spéculateurs avides ⁽¹⁾ » :

Enfin, un message du Directoire, en date du 3 brumaire an VII, faisait connaître un état à peu près exact de la situation de l'instruction publique ; en même temps qu'il constatait l'état précaire des écoles qui existaient, il décidait

(1) Circulaire de Letourneux, 4 germinal an VI.

qu'il ne devait subsister que des écoles républicaines, et, pour qu'il en pût être ainsi, il invitait les Cinq-Cents à prescrire, par une mesure législative, des examens de civisme, de mœurs et de talent pour tous les instituteurs.

Déjà l'État sortait de son rôle et de sa fonction ; il se faisait juge de l'orthodoxie des doctrines et des sentiments, et ce n'étaient là que les principales mesures imaginées contre le développement de l'enseignement libre. Il est intéressant, à un siècle de distance, de les comparer aux mesures prises pendant ces dernières années. Déjà, en 1798, on lutte pour la liberté des pères de famille, la liberté des méthodes, la liberté de conscience, et ces mêmes problèmes, on les discute avec les mêmes arguments qu'en 1910. Comme maintenant on étouffe la liberté au nom de « la République en danger ⁽¹⁾ » ; comme maintenant aussi, on proteste au nom des droits imprescriptibles de la conscience : « Vous ne pouvez, disait Boullay de la Meurthe, dépouiller les pères d'un droit qu'ils tiennent de la Constitution, des lois, et plus encore du titre sacré de père ⁽²⁾ ».

La période révolutionnaire arrivait à sa fin, sans avoir réalisé le vœu du peuple, en 1789, sans lui avoir donné les écoles nombreuses qu'il était en droit de réclamer ; les parlementaires de l'époque avaient perdu leur temps dans d'interminables discussions théoriques qui avaient abouti à des décrets aussi vite révoqués que pris. La liberté de l'enseignement, en théorie tout au moins, sortait à peu près sauve de

(1) Duplantier (de la Gironde), *Moniteur*, p. 486. Séance du 24 nivôse an VII.

(2) *Moniteur*, p. 827. Séance du 18 germinal an VII.

l'épreuve. C'est à ce moment qu'apparut Bonaparte; en même temps qu'il réalisait le vœu national de la Révolution, on put voir ce qu'il advint de la liberté des écoles et des esprits.

Très souvent, pour beaucoup, parler de Napoléon, c'est parler uniquement du créateur du monopole, de l'oppresseur de la liberté de l'enseignement. On ne fait pas de distinction; on ne considère pas, que, pour établir le monopole, il fallait d'abord créer des écoles. Jules Simon a dit fort justement « Napoléon a fait deux choses, l'une, admirable : des écoles; l'autre, excessive : le monopole ⁽¹⁾ ». Et c'est pourquoi le régime scolaire du Consulat fut sensiblement différent de celui de l'Empire.

Le Consulat était à peine commencé que Bonaparte prescrivait à Chaptal, son ministre de l'Intérieur, de faire, de concert avec les préfets, une enquête sur la situation de l'instruction. Le rapport fut probant : le pays manquait d'écoles et Bonaparte fut d'avis que c'était là une situation dans laquelle il n'était plus possible de rester. C'est pourquoi Chaptal rédigea un projet, qui fort probablement déplut au Premier Consul, car il ne fut jamais discuté; il posait comme principe : « l'instruction publique est libre en France; il est permis à tous les citoyens français de former des établissements ⁽²⁾ »; et il s'élevait avec vigueur contre un enseignement d'État.

Dès l'année suivante, sur le rapport de Fourcroy, le Premier Consul faisait adopter la loi du 11 floréal an X. Ce fut la réalisation d'un vœu cher à d'anciens conven-

(1) J. Simon, *La liberté civile*, p. 385.

(2) Gréard, *Législation de l'enseignement primaire en France*, p. 169.

tionnels et le début d'un enseignement d'État; d'après cette loi, l'instruction était donnée dans les écoles primaires établies par les communes et dans des écoles secondaires également établies par les communes ou tenues par des maîtres particuliers. Il subsista malgré tout beaucoup d'établissements libres, principalement des écoles primaires; la loi étant muette à leur égard, ce silence les autorisait, il est infiniment probable qu'on les tolérait à cause de l'état lamentable de l'Instruction. Bien plus le Consulat ne se chargea pas de toute l'instruction secondaire; il laissa les écoles secondaires subventionnées par les communes, tout en regrettant que l'état de ses finances ne lui permît pas de faire mieux.

La loi n'intervenait pas dans le choix des maîtres, des méthodes et des leçons; mais elle s'était réservé un droit que lui enlèvera plus tard la Constitution de 1848. Il fallait l'autorisation du Gouvernement pour établir des écoles secondaires, mais cela ne fut jamais exigé pour les écoles primaires. C'est le régime de l'autorisation préalable, ce n'est pas celui du monopole, quoique c'en soit l'acheminement. Il est vrai que le Gouvernement aurait pu refuser toute autorisation, mais, encore une fois, l'instruction était en trop piteux état pour qu'on pût envisager semblable hypothèse.

La loi avait été adoptée pour ainsi dire sans discussion; une seule voix s'était élevée, réclamant pour les écoles secondaires un peu plus de liberté; c'était celle de Duchêne, mais elle ne fut pas entendue. Malgré cela les écoles libres se relevèrent, c'est ce qui fit dire au Premier Consul : « Il est impossible de rester plus longtemps comme on est,

puisque chacun peut lever une boutique d'instruction comme on lève une boutique de drap ».

Cette parole faisait bien augurer de Napoléon empereur et de sa puissance absolue.

CHAPITRE III

I

LE PREMIER EMPIRE. — LE MONOPOLE.

Napoléon montait sur le trône de France avec des idées très personnelles en même temps que très arrêtées sur l'enseignement : « Tant qu'on n'apprendra point dès l'enfance, disait-il, s'il faut être républicain ou monarchique, catholique ou irreligieux, l'État ne formera point une nation ; il reposera sur des bases incertaines et vagues, il sera constamment exposé aux désordres et aux changements ⁽¹⁾ ».

De toute nécessité, il fallait donc instituer le monopole de l'instruction publique. Napoléon prendra soin lui-même de bien définir sa pensée ; il ne la cachera pas sous les voiles du libéralisme : « son but principal, dira-t-il, est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales ⁽²⁾ ». Il se servira de l'enseignement comme d'un instrument de règne, capable d'attacher la France à sa personne et à sa dynastie ; les Français, élevés par lui, sous sa main et sous ses yeux, seront des auxiliaires tout dressés et des sujets particulièrement dociles.

L'Université impériale est contemporaine des victoires

(1) Pelet (de la Lozère), p. 154 (Paroles de Napoléon au Conseil d'État, 11 mars 1806).

(2) Pelet (de la Lozère), p. 161.

d'Austerlitz et d'Iéna, des victoires qui ont donné une partie de l'Europe au nouveau César. Ce fut à Saint-Cloud, en août 1805, que Napoléon en délibéra avec Fourcroy, directeur de l'Instruction publique et Fontanes. Ensuite le projet fut porté au Conseil d'État et finalement voté le 10 mai 1806 au Corps législatif. Le premier article portait qu' « il serait formé sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire ». Désormais le monopole était né, et la liberté d'enseignement était supprimée des lois françaises.

Un décret en date du 17 mars 1808 donna une organisation définitive à l'Université; sans l'autorisation du Grand Maître, aucune école ne pouvait plus être créée dans le pays; celles, dont on tolérait la présence, devaient avoir des maîtres pris dans l'Université et diplômés par elle; bien plus, on devait y enseigner des principes identiques à ceux enseignés dans les écoles de l'Empire.

Dès lors, on comprend ce qu'écrivait Fontanes le 24 mars 1808 : « l'Université a l'entreprise de toutes les institutions publiques et doit tendre à ce qu'il y ait le moins possible d'entreprises particulières ⁽¹⁾ ».

Entre temps, au début de 1809, les petits séminaires, qui, jusque-là étaient demeurés sous la direction des évêques en vertu du Concordat, qui permettait un séminaire par diocèse, étaient placés sous le régime du droit commun.

Les décrets de 1811 furent plus rigoureux encore; ils ne pouvaient manquer d'étrangler à brève échéance le peu qui

(1) Ambroise Rendu, *Essai sur l'instruction publique*, p. 221.

restait encore de liberté. Napoléon comptait sur eux, car ses lycées n'avaient pas pour ainsi dire réussi; les familles avaient craint leur discipline trop militaire, leur éducation pas assez paternelle; ils n'étaient peuplés que de boursiers, et l'élite de la jeunesse se pressait dans ce qui restait d'écoles libres. Alors, il fallait reprendre ce qui était dérobé à l'Université; puisque la jeunesse ne venait pas aux lycées par attrait, elle y viendrait par nécessité.

L'Empereur créant cent lycées de plus, il était enjoint aux maisons particulières existant dans les villes où l'on créait ces lycées, d'y conduire leurs élèves et de ne recevoir de pensionnaires que si l'internat public était au complet. Et les maisons libres, qui vivaient autonomes par l'absence d'un lycée, durent accepter la juridiction universitaire, et se résigner à n'être plus que des auxiliaires d'un corps tout puissant : l'Université, à laquelle il fallait payer quantité de redevances, dont la plus odieuse était la taxe universitaire ou impôt de capitation, qui atteignait tous les instituteurs particuliers, l'État encaissait ainsi le vingtième du prix de la pension de chaque élève, fût-il élevé gratuitement.

Des peines sévères avaient été édictées contre ceux qui contreviendraient aux décrets impériaux. Le fondateur d'une école non autorisée était poursuivi; on fermait sa maison, et le délinquant était condamné à une amende qui pouvait varier de 100 à 3.000 francs. Il n'y avait plus d'asile public ni même privé contre l'envahissement des institutions universitaires; l'éducation domestique à domicile n'était même plus tolérée. « En 1808, parmi les familles anciennes et riches qui ne sont pas dans le système, Napoléon en désigne dix par département et cinquante à Paris, dont les

filis de seize à dix-huit ans seront expédiés de force à Saint-Cyr pour devenir à leur sortie sous-lieutenants dans l'armée (1) ».

Pendant ce temps, les anciens conventionnels devenus les dignitaires de la nouvelle cour impériale, ou membres du Corps Législatif, ne protestaient pas, tant il y avait domesticité de leur part. En 1811, l'Église de France n'osa même pas élever la voix quand l'Empereur ferma et confisqua plusieurs petits séminaires pour en faire des lycées.

« De cette façon, par la combinaison savante des prescriptions législatives et de l'arbitraire nominatif, Napoléon, directement ou indirectement, devient en fait le seul maître enseignant de tous les Français, anciens ou nouveaux, l'unique et universel éducateur dans son empire (2) ».

II

LA PREMIÈRE RESTAURATION.

La chute de Napoléon fut le signal de l'apparition d'une quantité considérable de pamphlets contre l'Université, tous luttant avec d'autant plus de crânerie, que, le 8 février 1814, Louis XVIII avait fait annoncer, par le *Moniteur*, son inten-

(1) Taine, *Origines de la France contemporaine, Le régime moderne*, t. III, p. 208, 209.

(2) Il y a lieu de signaler ici une intéressante controverse touchant la légalité des décrets impériaux de 1811. On a soutenu, que pour ces décrets, on n'avait pas suivi la procédure habituelle : préparation au Conseil d'État, discussion au Tribunat, et vote au Corps législatif. Donc la légalité n'existait pas, et le public était privé de la garantie que donne la confection des lois. Mais après la chute de l'Empire, les tribunaux ont trouvé des arguments en faveur de ces décrets et une jurisprudence formelle leur a reconnu force de loi.

tion de supprimer le monopole et de reconnaître la liberté de l'enseignement; néanmoins une ordonnance du 22 juin 1814 maintenait provisoirement l'Université.

« L'Université impériale » de Lamennais est certainement la critique la plus violente et la plus significative, qui ait été faite, à cette époque, du monopole. Il attaque âprement la conception napoléonienne, attendu, dit-il, que « l'Université est la conception la plus effroyable pour l'homme, la plus profondément anti-sociale; l'on épie la naissance de l'enfant pour se hâter de le corrompre ». Il est donc absolument urgent de restituer à la nation la liberté de l'enseignement.

Un autre pamphlet, dont le titre par lui-même était suffisamment pittoresque ⁽¹⁾ s'élevait surtout contre le choix des maîtres, pris parmi les anciens clubistes, ex-prêtres, ex-moines.

Mais Louis XVIII ne répondit pas aux espérances que l'on avait fondées sur lui. Après avoir maintenu provisoirement l'Université, par une ordonnance du 15 février 1815, il la supprima et en créa dix-sept autres, tout en conservant le monopole. Le Grand Maître seul était remplacé par un Conseil royal, ce qui permit à Lamennais d'écrire le 6 mars à son frère : « Maudites soient la fille et la mère, l'ancienne et la nouvelle Université! Maudits soient les fabricateurs de cette infernale engeance! Maudits ceux qui l'ont fait naître et qui contribueront à l'élever ⁽²⁾ ».

Le retour de Napoléon empêcha la mise à exécution de cette ordonnance.

(1) « De la fille légitime de Bonaparte : l'Université ci-devant impériale et royale ».

(2) Spuller, *Lamennais*, p. 68.

Dès son retour en France, un décret du 30 mars 1815 rétablissait le monopole et les privilèges du corps enseignant. L'Université redevenait telle qu'elle était organisée par le décret du 17 mars 1808.

CHAPITRE IV

LA DEUXIÈME RESTAURATION

I

LOUIS XVIII ET CHARLES X.

Pour les élèves de l'Université, Napoléon avait voulu que l'historien, en écrivant l'histoire, « fasse sentir, à chaque ligne, les défauts de l'ancien régime, l'influence de la cour de Rome, des billets de confession, de la révocation de l'Édit de Nantes, du ridicule mariage de Louis XIV avec M^{me} de Maintenon, etc., le désordre perpétuel des finances, les prétentions du Parlement, le manque de règle et de ressort dans l'administration, de sorte que l'on respire en arrivant à l'époque où l'on a joui des bienfaits dus à l'unité des lois, d'administration et de territoire ⁽¹⁾ ».

Cette conception utilitaire du régime impérial fut, à peu de choses près, la conception des gouvernants de la seconde restauration. La défaite aussi rapide de Napoléon, et son abandon non moins rapide par les Français, inspirèrent à la royauté une politique toute différente de celle qu'elle avait essayée à son premier retour en France. Une ordonnance du 15 août 1815 transforma, en la maintenant, l'Université

(1) Merlet, *D'après les papiers de M. de Fontanes*, t. II, p. 258.

impériale, qui devenait Université royale ; une commission d'instruction publique était substituée au Grand Maître. L'ordonnance, il est vrai, prenait soin d'ajouter que ce régime aurait un caractère provisoire ; toujours est-il que ce provisoire a duré jusqu'en décembre 1845. Et la déclaration de principe que fit Royer-Collard, à la Chambre, le 25 février 1817, au nom de la Commission d'Instruction, ne ressemblait guère à la défense d'un régime accepté comme pis-aller : « L'Université, disait-il, n'est autre chose que le Gouvernement appliqué à la direction universelle de l'instruction publique ; elle a été élevée sur cette base fondamentale que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'État ⁽¹⁾ ». C'était là une maxime toute napoléonienne, et qui faisait un singulier pendant à la promesse de la fin prochaine du monopole.

Dès lors, commence dans les Chambres une série d'attaques ; déjà, en 1816, une proposition de M. de Saint-Romain attaquait très vivement l'Université ; elle préconisait la religion comme base essentielle de l'éducation, et demandait, pour les évêques, la surveillance des collèges, et la nomination des principaux. C'était toujours le monopole, mais un monopole s'exerçant en faveur de l'Église.

La même année, un ouvrage de Guizot : *Essai sur l'histoire de l'instruction publique*, avait apporté, par son autorité considérable, des arguments solides en faveur de l'enseignement d'État.

Pour Guizot, « il n'y a que deux systèmes d'éducation publique : dans l'un, l'instruction et l'éducation sont aban-

(1) *Archives parlementaires*, II^e série, t. XIX, p. 58.

données, soit à des corporations, soit à des autorités municipales, soit à des particuliers ; dans l'autre, l'éducation et l'instruction appartiennent à l'État qui les distribue et pourvoit à leurs besoins ⁽¹⁾ » : la liberté d'enseignement et l'enseignement d'État. Et plus loin, il ajoutait : « Que les doctrines publiques ne sont encore ni assez saines, ni assez affermies pour que l'État puisse abandonner le soin d'élever la jeunesse ⁽²⁾ ». Il ne faut pas oublier, qu'en 1816, on sortait de la domination napoléonienne, et que la grande question était de reconquérir les Français, et, surtout « les générations naissantes » à la monarchie légitime et catholique. Du moment qu'il s'agissait pour ainsi dire d'une conquête morale, l'Université paraissait l'outil indispensable ; tout concluait à organiser des écoles placées sous l'autorité et la surveillance du gouvernement.

L'ouvrage de Guizot n'avait fait qu'exciter la haine des ennemis de l'Université ; aussi, à partir de ce moment, la tactique va-t-elle changer ; on ne va plus demander le transfert du monopole en faveur de l'Église ; on va réclamer la liberté de l'enseignement. En 1818, un article de Lamennais dans *le Conservateur* ouvrit la campagne ; en même temps paraissait un opuscule du même auteur : *Le droit du Gouvernement dans l'Éducation*, dans lequel Lamennais s'élevait contre le monopole au nom de la liberté de conscience et de la liberté de pensée. Il revendiquait pour le père le droit exclusif de s'occuper de son enfant : « Le droit du Gouvernement, disait-il, se borne à conseiller, à diriger, à offrir à tous, sans contrainte, les moyens d'instruction, à sur-

(1) Guizot, *Essai sur l'instruction publique*, p. 125.

(2) *Id.*, *ibid.*, p. 128, 129.

veiller les établissements libres, à les supprimer, s'ils sont dangereux pour l'État, pour les bonnes mœurs, ou s'ils servent à propager des doctrines funestes à la société (1) ».

Lamennais avait trouvé dans le camp des libéraux une voix pour répondre à la sienne ; Benjamin Constant, dès 1817, avait critiqué dans le *Mercure de France* le monopole universitaire, en invoquant la liberté des opinions, l'enseignement des Constituants et de Condorcet, le droit des pères de famille, la concurrence. Dans son ouvrage : *De la juridiction universitaire*, il s'était élevé contre les empiétements de l'État qui prétendait diriger l'éducation et ne permettre dans ses écoles que l'enseignement des opinions qu'il préférerait. En même temps qu'il avait revendiqué la neutralité du gouvernement, il s'était efforcé d'obtenir le respect des droits individuels.

Et les journaux libéraux n'étaient pas les derniers à mêler leurs voix à celles des catholiques en faveur d'une même cause.

Dunoyer dans le *Censeur Européen*, et Benjamin Constant dans le *Mercure de France* traitaient Bonaparte, de voleur de toutes les libertés publiques, y compris celle de l'éducation ; « la faculté d'enseigner, écrivait Dunoyer, est un droit public dont le Gouvernement doit réprimer l'abus, mais dont il ne peut accaparer l'usage (2) ». « La loi qui tuera ce monopole, ajoutait le *Journal des Débats*, sera la première accueillie par le suffrage universel (3) ».

(1) *Œuvres complètes* de Lamennais, t. VI, p. 366.

(2) *Le Censeur Européen*, t. VI, p. 70.

(3) *Journal des Débats*, 27 juin 1828.

Le *Globe* n'était pas moins partisan de la suppression du monopole.

L'ordonnance du 27 juin 1821 n'arrêta pas les attaques des ennemis de l'Université; cependant cette ordonnance appelait les évêques à la surveillance des collèges, et à l'inspection des écoles primaires. Mais comme toutes ces réformes n'étaient que des palliatifs insuffisants, on s'imagina frapper un grand coup en rétablissant la charge du Grand Maître, et en nommant Mgr Frayssinoüs à la tête de l'Université royale. Ce ne fut pas là un trait de génie; on abritait tout simplement l'Université discréditée à l'ombre d'un grand nom. Cette nomination n'arrêta pas les critiques de Lamennais; dans le *Drapeau blanc* du 22 août 1823, il formulait contre l'Université les plus violentes accusations d'irreligion, d'impiété et d'immoralité. « Il existe en France disait-il, des maisons soumises d'une manière plus ou moins directe à l'Université, et où les enfants sont élevés dans l'athéisme pratique et la haine du christianisme ».

Montalembert ne se gênait pas, lui non plus, pour écrire : « Si j'étais père, j'aimerais mieux voir mes enfants croupir toute leur vie dans l'ignorance et l'oisiveté, que de les exposer à l'horrible chance que j'ai courue moi-même, d'acheter un peu de science, au prix de la foi de leurs pères, au prix de tout ce qu'il y avait de pureté et de fraîcheur dans leurs âmes, d'honneur et de vertu dans leurs cœurs ».

Cependant Mgr Frayssinoüs n'avait consenti à prendre la direction du corps enseignant qu'avec l'espoir de le rendre chrétien; il conserva le personnel universitaire qui lui sembla réunir les conditions essentielles de moralité et de savoir; il choisit des ecclésiastiques en qualité de recteurs

d'académie ou de proviseurs de collège; enfin, il mit tout en œuvre pour opérer une véritable régénération dans l'ins-
truction publique. Rien n'y fit; aucune concession de l'Uni-
versité ne put désarmer les exigences de ses ennemis; Lamen-
nais et son école ne voulaient pas de concessions ni de
faveurs; pour eux, comme pour leurs adversaires, ils récla-
maient seulement la liberté.

Dès 1819, on avait dispensé les Frères des écoles chré-
tiennes, du paiement des taxes universitaires; puis ce fut
aux Jésuites, qui, malgré la loi, étaient rentrés en France
et avaient reconstitué des collèges florissants, à qui on fit
cet avantage d'ignorer l'illégalité de leur situation. Cela ne
pouvait pas durer, aussi des voix s'élevèrent-elles contre les
Jésuites et leurs maisons. Le 26 mai 1826, le Grand Maître
Mgr de Frayssinoüs se hâta d'affirmer qu'ils n'étaient les
maîtres d'aucun établissement de l'Université, d'aucun grand
séminaire et seulement de sept petits séminaires sur cent.

Le débat fut plus vif au début de janvier 1827, quand on
discuta une pétition de Montlosier contre les Jésuites, ten-
dant à faire appliquer strictement la loi à cet ordre non auto-
risé. C'est à ce moment que Mgr Frayssinoüs fut remplacé à
l'Université par Mgr Feutrier, évêque de Beauvais, et que
M. de Martignac succéda au ministère à M. de Villèle. Puis,
on nomma une commission d'enquête avec mission « de
constater l'état des écoles ecclésiastiques secondaires, de les
comparer aux différentes dispositions de la législation en
vigueur, de rechercher les moyens d'assurer, relativement à
ces écoles, l'exécution des lois du royaume⁽¹⁾ ».

(1) Lettre du garde des Sceaux à la Commission, 22 janvier 1828.

Les feuilles religieuses de l'époque crièrent à la tyrannie, et Lamennais s'écria : « C'est le commencement de la persécution..... La révolution triomphe »⁽¹⁾. Ce fut bien pis, quand on publia, le 28 mai 1828, le rapport de la commission d'enquête. La loi n'autorisait que 120 petits séminaires légaux, et on en découvrit 53 qui n'avaient aucun titre valable pour vivre. Bien plus, l'instruction qu'ils donnaient, devait se restreindre à la préparation au sacerdoce ; or il se trouva que les directeurs avaient outrepassé leurs droits, ils faisaient faire les études aux jeunes gens comme dans les maisons de l'Université ; et on s'aperçut que, dans huit départements, les écoles secondaires étaient dirigées par les Jésuites, ce qui était manifestement contraire aux lois. De ce rapport, on pouvait conclure qu'en fait, sinon en droit, la liberté de l'enseignement existait ; elle ne résultait pas des décrets, mais d'une simple prise de possession.

Le résultat du travail de la commission d'enquête ne tarda pas à se faire sentir ; le ministre Martignac, aidé de ses amis les royalistes modérés, arracha à Charles X les ordonnances du 16 juin 1828. Elles étaient nettes et allaient droit au but ; les huit collèges, que dirigeaient les pères Jésuites, furent soumis à l'Université ; bien plus, les Jésuites furent exclus des collèges royaux, en ce sens qu'aucun membre d'une congrégation non autorisée ne pouvait plus désormais être directeur ou professeur dans un établissement de l'Université ou dans une école secondaire ecclésiastique.

Ensuite les Ordonnances limitaient les séminaires, dont le nombre des élèves ne devait pas dépasser 20.000 ; on ne

(1) Lettre à la comtesse de Séryt, 28 janvier 1828.

leur tolérait aucun externe, et on assujettissait leurs élèves à porter un uniforme et à passer un diplôme spécial.

Les Ordonnances n'étaient pas plus tôt publiées que des cris discordants éclataient de toute part : dans les Chambres, dans la presse, tout au moins dans la mesure où celle-ci pouvait parler, M. de Saint-Marie parlait à la Chambre au nom des ultra-royalistes : « Je n'espère et je ne conçois pas de plus épouvantable tyrannie que celle qui, m'imposant des professeurs obligés, me priverait du droit de choisir, entre les diverses méthodes d'éducation, celle qui me paraît la meilleure »⁽¹⁾. Dupin aussi était de cet avis, mais il s'inclinait devant les lois qu'il fallait exécuter, disait-il, même vicieuses, parce que, de leur non-exécution résulte l'anarchie⁽²⁾.

Les semaines qui suivirent, on discuta encore ; les uns s'en prenaient au monopole ; les autres le combattaient violemment, pendant que M. de Vatisménil, ministre de l'Instruction Publique, tout en admettant le principe de la liberté de l'enseignement compatible avec l'ordre public et la liberté des méthodes, entendait ne pas sacrifier la liberté des méthodes.

Les journaux ultramontains combattaient l'ordonnance fatale ; les uns, comme *l'Ami de la Religion*, au nom des droits du père de famille ; les autres, comme *la Gazette de France*, au nom de la liberté violée. *Le Globe*, feuille libérale, demandait la liberté de l'enseignement au nom de la concurrence, parce que « il n'y a de concurrence que là où

(1) *Archives parlementaires*, t. LV, p. 229.

(2) *Archives parlementaires*, t. LV, p. 233.

il y a liberté de droit et non point par permission, par autorisation (1) ».

Lamennais n'avait pas été le dernier à protester ; dans son volume *Du progrès de la Révolution et de la guerre contre l'Église*, il attaquait l'Université avec sa violence et sa hardiesse coutumières ; pour lui elle était la violation des droits les plus sacrés, un moyen d'oppression religieuse, et en même temps une odieuse institution fiscale. Avec autant d'énergie, et avec un peu plus d'autorité que Lamennais, les évêques de France, eux aussi, avaient protesté ; dans un mémoire au roi, ils avaient affirmé leur *non possumus*, réclamant le droit d'enseigner au nom de la religion. Mais ce ne fut pas l'avis du pape Léon XII, qui, pressenti, ordonna la soumission aux évêques et déclara que le texte des ordonnances ne violait en rien les droits épiscopaux.

On avait beau faire ; le problème de la liberté de l'enseignement se posait chaque jour avec plus d'ampleur devant l'opinion. A la Chambre, on réclamait la liberté parce que, de l'émulation, devait résulter un enseignement plus fécond. Dans les journaux, on craignait de plus en plus, chaque jour, que le monopole n'engendrât le croupissement des études. Et cela était obtenu, grâce naturellement aux catholiques qui revendiquaient la liberté d'enseignement, complément pour eux de la liberté de conscience, grâce encore à l'alliance décisive des libéraux les plus avancés. Ces derniers, fidèles au vœu de la Révolution et du peuple en 1789, craignaient surtout une université ecclésiastique. Les rédacteurs du *Globe* s'élevaient contre le régime plus qu'indécis

(1) Journal *le Globe*, 1828, p. 671, 673.

de l'époque, contre les retraits arbitraires d'autorisation ; ils voulaient la liberté et la justice pleines et entières : « Rien de stable, rien de grand ne peut se tenter, disons plus, rien de moral ⁽¹⁾ », écrivait dans le *Globe*, Dubois, le futur directeur de l'École Normale. Convaincus que l'Université napoléonienne était incapable de réaliser leurs espérances, ils mettaient, dans la nation instruite, leur confiance et leur espoir dans la liberté.

Grâce à eux, avec l'appui de leurs orateurs, de leurs journalistes, les catholiques après 1830 obtinrent une victoire partielle.

II

LA MONARCHIE DE JUILLET.

Louis-Philippe montait sur le trône de France, et, avec lui, reparaissait après trente-cinq ans, la promesse de la liberté de l'enseignement. Son inscription dans la Charte réformée était due à Bérard, député du groupe Laffitte, qui l'obtint grâce au concours de ses amis libéraux et républicains.

Aussitôt la vie nationale reconstituée et les Chambres réunies, on voit se succéder les pétitions : les plus significatives sont celles de Julliais, réclamant la gratuité de l'enseignement primaire, et à laquelle M. Mérilhou répondit qu'il était permis à tout individu de demander une autorisation qu'on ne refusait jamais ; celle de Herliés, demandant qu'on délivre la France du monopole universitaire.

(1) Journal *le Globe*, n° du 22 septembre 1829.

Le 20 janvier 1831, M. Barthe, ministre de l'Instruction Publique du cabinet Laffitte, déposait un projet de loi consacrant à la fois la liberté de l'enseignement appliquée à l'enseignement primaire, et l'obligation pour l'État d'offrir gratuitement à la classe indigente les bienfaits de cette instruction. C'était la vieille revendication de l'école libérale, qui prenait corps et qui se hâtait vers une réalisation. Tout majeur, jouissant de ses droits civils, pouvait enseigner, à la condition de déposer, entre les mains du maire de la commune, un brevet de capacité émané d'un recteur d'académie, et d'y joindre un certificat de bonnes vies et mœurs. Le projet fut renvoyé de la Chambre des Pairs à celle des Députés parce qu'il était constitutif d'impôt.

Les députés libéraux avaient réussi à faire inscrire, dans la Charte de 1830, la liberté de l'enseignement ; en agissant ainsi, ils étaient restés surtout fidèles au vœu de la nation en 1789, qui réclamait le développement de l'instruction nationale. Connaissant les difficultés de constituer un budget suffisant à une instruction très développée, leur but était surtout de faire appel aux initiatives privées, aux fondations, aux donations, aux legs. La liberté qu'ils voulaient, était moins une question de principe, qu'un moyen de développer l'école, avec le moins de frais possible à la charge de la nation. Il nous a semblé, qu'il n'était peut-être pas superflu de bien distinguer les raisons primordiales de la lutte des libéraux de l'époque contre l'Université royale ; car leur alliance avec la droite, en 1828 et en 1830, a pu prêter à quelque confusion.

Les catholiques avec Lamennais et Montalembert, qui allait devenir bientôt célèbre, raisonnaient tout autrement ;

ils réclamaient, et avec raison, la liberté comme un droit naturel et antérieur à toute constitution : « Nous demandons la liberté d'enseignement, disait Lamennais, parce qu'elle est de droit naturel, et pour ainsi dire la première liberté de la famille; parce qu'il n'existe sans elle ni de liberté religieuse, ni de liberté d'opinions; enfin, parce qu'elle est expressément stipulée dans la Charte ⁽¹⁾.

Aussi la lutte se poursuivait-elle avec plus d'âpreté que jamais; l'*Avenir*, que venaient de fonder Lamennais, Lacordaire et Montalembert, dans l'intention de combattre pour la réconciliation de l'Église avec les principes de la liberté moderne, publiait, dès la fin de l'année 1830, une série d'articles, où la question était posée dans toute son ampleur. Lacordaire revendiquait la liberté de l'enseignement, au nom de la liberté des cultes, « qu'une loi a déclarés libres » ⁽²⁾; puis, au nom de la Charte et de la civilisation, il rappelait les engagements souscrits par la royauté : « La liberté d'enseignement n'est plus une opinion, c'est une partie du pacte qui attache les Français à la nouvelle couronne, c'est la conviction de nos serments ». Et tout en assimilant, à la liberté de l'enseignement, toutes les autres libertés : presse, cultes, tribunaux et barreau, il concluait : « Cela étant, il est facile de voir pourquoi..... presque toutes les libertés sont des libertés d'enseigner et d'être enseigné, pourquoi enfin c'est une énorme contradiction, dans les termes et dans les choses, que d'appeler libre un

(1) Rapporté par Laurent, *La liberté d'enseignement*. Bloud, édit., 1904, p. 26.

(2) *Avenir*, n° du 17 octobre 1830. Extrait de l'*Avenir*, t. I, p. 237 et suiv.

pays, où la tribune et la chaire sont ouvertes, mais où l'école est fermée » (1).

Le 25 octobre, nouvel article attaquant violemment le monopole. La Charte accordait aux Français la liberté de la presse; elle ne pouvait pas manquer de les relever d'une servitude, qui les contraignait à entendre leurs enfants bégayer des opinions qui n'étaient pas les leurs : « Il faudra qu'il soit fou des batailles sous Bonaparte, fou des Jésuites sous M. de Villèle » (2).

Le mois suivant, le 26 novembre, Lamennais publiait un article encore plus violent que ceux de ses collaborateurs; le régime, disait-il, allait tomber dans la déconsidération, puisque les promesses solennelles de la Charte n'étaient pas mises à exécution : « Ou le pouvoir ne peut pas, ou il ne veut pas être fidèle à ce qu'il nous a promis; s'il ne veut pas, il rompt le contrat qui nous liait à lui, il déchire son titre; car nous nous tenons obligés à lui être soumis, à le soutenir à la condition expresse qu'il tiendra lui-même ses engagements; sinon, non! (3) »

A cause de cet article, Lamennais et Lacordaire furent traduits devant la cour d'assises, qui les acquitta. Toute cette polémique, toute cette façon de procéder ne contribuaient pas à calmer les esprits. Le 18 décembre 1830 les collaborateurs de l'*Avenir* fondaient « l'Agence pour la défense de la liberté religieuse »; son but était de soutenir, contre les actes arbitraires, tout établissement libre d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur; et, dès le début

(1) *Avenir*, n° du 18 octobre 1830. Extrait de l'*Avenir*, t. I, p. 237 et suiv.

(2) *Avenir*, n° du 25 octobre 1830. Extrait de l'*Avenir*, t. I, p. 195 et suiv.

(3) *Avenir*, n° du 26 novembre 1830. Extrait de l'*Avenir*, t. I, p. 242 et suiv.

de 1831, elle agit par une série de pétitions, où l'on revendiquait tout au long, le droit qu'a tout citoyen français de se consacrer à l'enseignement.

Malgré tous les raisonnements et la violence de la campagne, le monopole subsistait ; c'est alors que l'Agence résolut de frapper un grand coup. La liberté de l'enseignement n'étant pas une concession future du roi, mais ayant été au contraire proclamée par la nation, attendu qu'elle était un droit naturel, Montalembert avec Lacordaire, et tous leurs amis de « l'Agence pour la défense de la liberté religieuse » ouvrirent le 7 mai 1831 une école, en déclarant que « la liberté se prend et ne se donne pas ». Il y eut naturellement procès-verbal, expulsion et fermeture, ce qui ne manqua pas de déclencher dans la presse, un concert de louanges ou de blâmes. Le *Constitutionnel*, le *Courrier Français* étaient favorables à la liberté d'enseignement. Le *Globe*, organe saint-simonien, encourageait l'essai, de même que l'organe bonapartiste *La Révolution de 1830*. Il n'y avait guère que les *Débats*, qui, tout en étant favorables, faisaient entendre une note discordante : « Nous n'aimons pas, disaient-ils, cette manière d'anticiper sur les décisions souveraines du pouvoir législatif, et de défier l'autorité de faire respecter une loi, tout mauvaise que soit cette loi » (1).

En somme, la cause de l'école libre était gagnée devant l'opinion.

Le procès de l'École libre allait servir de merveilleux moyen de propagande ; le pouvoir central voulait traduire les prévenus devant le tribunal correctionnel ; mais ceux-ci com-

(1) *Journal des Débats*, n° du 14 mai 1831.

battirent sa compétence, en s'appuyant sur la Charte, et en réclamant le jury. Ils eurent gain de cause, jusqu'au moment où la Cour de Paris cassa le jugement, sur l'appel du ministère public. Mais, à ce moment, le comte de Montalembert mourait, et le jeune prévenu, son fils, était investi de la dignité de Pair de France.

Désormais, la Chambre des Pairs allait connaître du procès, et elle s'empressa de se déclarer compétente. Le débat s'ouvrit le 19 septembre; jamais la cause de la liberté d'enseignement n'avait eu une aussi belle tribune pour la servir. Le défenseur, M. Lafargue, plaida chaleureusement, moins pour les prévenus que pour une liberté qui lui était chère. Montalembert fut éloquent : « Nous vous redemandons nos enfants; nous vous redemandons leur honneur, leur pureté, leur foi, leur vertu » (1). En les condamnant à la peine la plus minime, à 100 francs d'amende, le haut tribunal avoua le peu de cas qu'il faisait des privilèges universitaires ainsi que du monopole : « La nécessité seule, disait-il, nous fait un devoir de l'invoquer encore ».

La question se trouvait merveilleusement posée devant l'opinion, qui était des mieux disposée; on n'attendait plus qu'une législature favorable, qui permît aux Chambres de réaliser les promesses de la Charte. Mais quand la lutte allait reprendre, tout se tut; l'*Avenir* cessait sa publication; Lamennais et ses collaborateurs étaient frappés par l'encyclique *Mirari vos*, et tandis que ceux-ci se soumettaient, Lamennais quittait l'Église.

Nous nous sommes peut-être un peu étendus sur cette

(1) Montalembert, *Œuvres, La défense de l'école libre devant la Cour de Paris*.

lutte de l'école Menaisienne contre le monopole ; mais nous avons pensé qu'il était intéressant de mettre bien au jour les luttes et la bonne volonté de ces hommes, dont les exigences persévérantes ont arraché à Guizot, bien des concessions, qui ont trouvé leur réalisation dans la loi de 1833.

Avant d'étudier cette loi, qui est la première victoire des adversaires du monopole, il est intéressant de jeter un coup d'œil rapide sur les divers projets, qui, depuis 1831, se sont succédé, et qui ont servi à hâter la liberté de l'enseignement primaire.

Le Gouvernement déposa un projet sur cet enseignement le 24 octobre 1831, avec comme bases fondamentales : l'autorisation préalable et la surveillance légale. L'instituteur primaire devait réunir des conditions d'âge, de capacité et de moralité ; le projet prévoyait la création de sociétés civiles, dont le but aurait été de donner l'enseignement ; mais ces sociétés devant être autorisées, il était à peu près sûr qu'il en résulterait une gêne plutôt que le développement de la liberté. Ce projet ne fut jamais discuté par suite de la clôture de la législature.

III

LOI DE 1833 SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

PROJET GUIZOT SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Le *statu quo* demeurait, mais il était probable que, battu en brèche, son existence allait être considérablement raccourcie. Ce fut le 3 janvier 1833, que M. Guizot déposa son projet de loi ; dans son exposé des motifs, il disait : « Que ce n'était pas une œuvre de principes, qu'elle avait été emprun-

tée un peu à tous les systèmes, mais qu'elle avait été surtout constituée par les faits ⁽¹⁾ ». Et, plus loin, il ajoutait : « Notre premier soin a été de restituer pleine et entière, selon l'esprit et le texte précis de la Charte, la liberté d'enseignement... A côté de l'enseignement libre, l'enseignement par l'État, puis des certificats de capacité » ⁽²⁾. C'était quelque chose d'analogue à ce que l'on exige du médecin et du pharmacien. Tout majeur de dix-huit ans pouvait fonder une école à la condition de fournir un certificat de moralité délivré par le maire, et un certificat de capacité : brevet élémentaire ou supérieur, suivant le degré de l'école à ouvrir. L'État se réservait des droits ; il n'était plus nécessaire d'obtenir une ordonnance royale pour fonder l'école ; mais, auprès de chacune, résidait un comité local de surveillance, composé du maire, et d'un ou plusieurs habitants ; et, à l'improviste, un comité d'arrondissement pouvait lui-même inspecter les classes.

La Commission modifia peu le projet ; pour plus de sécurité seulement, elle obtint que les aspirants instituteurs passeraient leurs examens publiquement.

Finalement, la loi fut votée ; c'était un premier pas vers la liberté.

On a dit de cette loi de 1833, et, avec assez de justesse, il nous semble, qu'elle était une sorte de concordat ; le mot conciliation avait même été employé dès l'époque ; en effet elle utilisait le budget de l'État concurremment avec celui des institutions particulières ; le but à atteindre était l'instruction du plus grand nombre possible d'enfants.

(1) *Exposé des motifs, Archives parlementaires*, II^e série, t. LXXVIII, p. 631.

(2) Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 466.

En proposant et en faisant voter la loi de 1833, Guizot réservait au Gouvernement les études secondaires, cette « œuvre de l'empire, demeurée forte en dépit de toutes les attaques, bonne en principe, et conforme aux besoins permanents et à la tendance naturelle du pays » ⁽¹⁾. Il entendait maintenir « les collèges royaux, les institutions et les pensions, tout ce vaste ensemble d'établissements d'État coordonnés entre eux » ⁽²⁾. Mais, tout en disant ces choses, Guizot n'abandonnait pas ses espérances de vieux libéral; partisan d'une éducation développée et intensifiée, il usait dans la mesure de la nécessité des cadres du monopole universitaire; mais aussi, il ne se gênait pas pour dire, parlant de ses amis politiques et de l'Université : « Ils n'aimaient pas ce corps enseignant qui leur rappelait les anciennes corporations, qu'ils avaient tant combattues..... le principe de l'Université n'est autre que la dictature en matière d'éducation ⁽³⁾ ».

Aussi sous l'impulsion de ses propres doctrines, poussé certainement par le parti catholique qui venait de se constituer en mouvement laïque avec Montalembert comme chef, Guizot déposa-t-il un projet de loi sur l'enseignement secondaire, le 1^{er} février 1836. Ce n'était pas la liberté sans limite qui était reconnue; le projet exigeait des garanties, des certificats de moralité et de capacité; l'État se réservait un droit d'inspection, et une certaine autorité disciplinaire. Mais le plus intéressant, « c'est qu'aux maximes du monopole, disait le projet, nous substituerons la concurrence; les

(1) Discours du 15 mars 1837. Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 108.

(2) Discours du 15 mars 1837. Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 108.

(3) Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 92.

établissements privés subsistent au sein de l'Université ; ils en sont les succursales ⁽¹⁾.

Le rapport de la Commission fut fait par Saint-Marc Girardin ; il reproduisait les bases essentielles du projet du Gouvernement et s'occupait des petits séminaires dont Guizot n'avait pas parlé ; dorénavant, on les dispenserait de la rétribution universitaire ; mais ils seraient soumis aux inspecteurs de l'Université. Les évêques auraient bien voulu les voir ne relever que d'eux seuls ; mais il n'était pas possible alors que ce vœu se réalisât, car il fallait compter avec le spectre jésuitique que certains anticléricaux de l'époque agitaient avec frénésie.

La discussion du projet commença le 14 mars 1837 ; nous n'entrerons pas dans les détails de la discussion ; il y eut de violentes attaques du parti libéral contre l'Université, et à peu près toute la discussion se réduisit à une joute oratoire entre Guizot et Saint-Marc Girardin, qui était partisan de l'affranchissement des petits séminaires.

La Chambre vota le projet, mais ce fut tout ; le cabinet fut dissous et il n'y eut pas de discussion à la Chambre des Pairs. Les débats pourraient faire croire que Guizot avait évolué depuis le moment, où, déposant son projet, il réclamait éloquentement la liberté d'enseignement : « Il fallait à la fois, disait-il, garder la place et ouvrir les portes ⁽²⁾ ». Il se réservait de défendre, par d'autres moyens, la forteresse, dont il semblait sacrifier les abords. La ressource était toute prête ; il s'agissait de flatter les dispositions parcimonieuses des bour-

(1) Séance du 1^{er} février 1837, *Moniteur* de 1837, n^o du 1^{er} février, p. 182 et suiv.

(2) Guizot, *Exposé des motifs*, p. 88, t. C.

geois, et de les retenir dans les maisons de l'Université, à cause du bon marché des prix : « Quels que soient les sacrifices nécessaires pour atteindre ce but, disait Guizot à la Chambre, ce sera là une dépense, sage, prudente, une de ces dépenses, qui rapportent en ordre public, en vraies lumières, en bon état des esprits, infiniment plus qu'elles ne coûtent d'argent ⁽¹⁾ ».

Il ne faut pas être surpris en lisant ces lignes ; Guizot est un libéral qui réclame la liberté d'enseignement, uniquement dans le but de réaliser une plus grande éducation nationale, et qui est convaincu que son rêve ne se réalisera que par la concurrence. Il l'a dit lui-même, dans la discussion de la loi : « Je dirai que mes établissements doivent être en état de soutenir la concurrence ; c'est là le point fondamental de la loi » ⁽²⁾. Mais la concurrence ne peut exister qu'avec la liberté pleine et entière. Voilà la raison des projets de Guizot ; voilà pourquoi il a fait voter la loi de 1833 sur l'enseignement primaire, qu'il considérait comme la plus urgente ; et on ne peut considérer Montalembert en rapport avec Guizot, qu'autant qu'ils marchent l'un et l'autre vers un but commun : la liberté.

Le rejet du projet Guizot laissa l'œuvre en suspens pendant quatorze années, qui furent remplies par les luttes célèbres de Montalembert et des évêques, pressés de voir aboutir leurs espérances, et des universitaires, parmi lesquels Villemain et Cousin, qui tâchaient, par tous les moyens, de consolider les positions de l'Université. Nous n'entrerons pas dans tous les détails de cette lutte ardente ; nous sorti-

(1) Guizot, *Exposé des motifs*, p. 88, t. C.

(2) Discours du 15 mars 1837. Guizot, *Mémoires*, t. III, p. 108.

rions du cadre de notre travail qui n'est pas un essai purement historique; nous nous contenterons de jeter un rapide coup d'œil sur les événements qui se sont succédé, car il ne faut pas oublier que la loi Falloux est sortie victorieuse de ces luttes persévérantes.

Les ministères qui ont suivi n'ont pas été tous extrêmement hostiles à la liberté de l'enseignement. M. de Salvandy, il est vrai, eut à cœur de conserver ses privilèges à l'Université.

Mais Villemain, qui lui succéda, eut cette parole, en parlant de la liberté d'enseignement : « la promesse, que je fais, est moins une promesse qu'un droit acquis, dont je reconnais l'existence » ⁽¹⁾. Et puis, il y eut Cousin, bien différent du Cousin de 1830, qui ne voulait rien moins à cette époque que faire fusiller tous les adversaires du monopole; à des pétitions, qui lui demandaient, à défaut de liberté complète, une liberté tout au moins limitée, il répondait : « La Charte a fait une promesse solennelle, cette promesse doit être acquittée; elle le sera. Le Gouvernement, continuait-il, a résolu de présenter, l'année prochaine, aux Chambres, un projet de loi sur la liberté de l'enseignement dans l'instruction secondaire » ⁽²⁾. Mais le ministère Cousin fut dissous avant de pouvoir déposer son projet.

(1) Nous ne pouvons mieux faire que de conseiller aux personnes qu'intéresseraient les divers projets qui se sont succédé de 1837 à 1847, de se reporter à l'intéressant ouvrage de M. Grimaud, *Histoire de la liberté de l'enseignement*, thèse Grenoble, 1895, p. 258 à 384 où ils sont très complètement exposés.

(2) *Moniteur*, 1839, t. I, p. 579.

IV

PROJETS ANTÉRIEURS A LA LOI FALLOUX.

Villemain succéda à Cousin au ministère de l'Instruction Publique, avec Guizot comme président du Conseil ; la situation était toujours aussi tendue entre partisans et adversaires du monopole ; pamphlets et articles de journaux se succédaient sans interruption, et ce ne fut pas sans un sérieux sentiment de satisfaction, que l'on apprit que le cabinet du 29 octobre 1840 voulait sérieusement acquitter, quant à la liberté d'enseignement, la promesse de la Charte.

Ce fut le 10 mars 1841 que Villemain déposa son projet qui était loin d'être aussi libéral que celui de Guizot. Comme préambule, il déclarait, que le monopole était une excellente mesure, qui, depuis 1830, avait rendu de sérieux services, et, disait-il, « posé d'utiles barrières ». Aussi les preuves de capacité et de moralité, que le projet exigeait étaient-elles des mesures capables de restreindre plutôt que de développer la liberté. Bien plus, le délai de 5 ans, accordé aux séminaires pour rentrer dans le droit commun, fit naître, de la part de l'épiscopat, des protestations aussi nombreuses que véhémentes. Mais la Commission, nommée pour examiner le projet, n'était pas favorable, et il était probable que le projet n'irait pas jusqu'au bout. C'est ce qui arriva ; M. Villemain le retira, promettant de le présenter de nouveau aux Chambres, avec toutes les améliorations réclamées par une étude plus approfondie de la question.

Il fallait que cette promesse de M. Villemain ne fût pas faite en vain, aussi le Parlement fut-il le théâtre de luttes

continuelles. « Puisque la liberté politique et la liberté de conscience sont admises par la Chambre, disait à ses collègues M. de Carné, il en résulte évidemment, que tous les citoyens ont le droit de réclamer la liberté de l'enseignement » ; dès ce moment le ministre de l'Instruction Publique essayait de faire dégénérer la question en lutte anticléricale, essayant de faire croire que les adversaires du monopole ne voulaient le détruire, que pour le remplacer par un monopole en faveur du clergé, assertion que Montalembert releva avec vigueur le 8 juin à la Chambre des Pairs : « Jamais, dit-il, le clergé n'a demandé l'abolition de l'Université et n'a prétendu se substituer à elle ».

Il n'est pas inutile, croyons-nous, de signaler l'attitude qu'avaient prise certains professeurs de l'enseignement supérieur de l'Université, ni d'étudier quelque peu l'allure qu'ils avaient donnée à leur enseignement, que certains journaux comme les *Débats* et le *National*, quoique hostiles à l'épiscopat, n'hésitaient pas à qualifier d'impie, d'immoral et d'incohérent. « L'éducation première, dont l'Université est responsable, a fait place chez nous à une école d'égoïsme et de corruption prématurée ⁽¹⁾ ».

La philosophie de Cousin avait fortement pénétré l'Université ; dans certains milieux universitaires, on n'enseignait plus que le doute : « Nous sommes ici dans le pays de Descartes, et nous tenons pour vrai tout ce qui nous est démontré par les lumières de la raison ⁽²⁾ ». Cette situation n'avait pas été sans provoquer de nombreuses protestations ; les évêques, comme les laïques, avaient dénoncé les ensei-

(1) *National*, septembre 1842.

(2) Jules Simon, Cousin, p. 125.

gnements de certains professeurs ; on avait été obligé de suspendre plusieurs cours, la situation était donc critique pour l'Université.

Mais il n'est point si mauvaise situation, dont on ne tente par tous les moyens de se tirer ; les partisans du monopole agitèrent le spectre des Jésuites ; en essayant de les faire passer pour les seuls représentants de la liberté de l'enseignement, ils espéraient la discréditer aux yeux de beaucoup : mais il était peu probable que cette tactique rallierait de nouveaux partisans à une cause déjà difficile à défendre, pas plus d'ailleurs que ne pouvaient lui en enlever les auteurs de certains pamphlets extrêmement violents, et que désavouaient les modérés du parti catholique, parce que ce n'était pas une manière chrétienne de défendre le christianisme.

Il est vrai, qu'en faveur de la liberté d'enseignement se faisaient entendre des voix plus autorisées que celles des pamphlétaires. L'*Univers* menait une campagne remarquable sous l'énergique impulsion de Louis Veuillot ; Montalembert mettait toujours son grand talent au service de la même cause : « La raison principale et permanente, disait-il en novembre 1843, de l'irrégion en France se trouve dans l'éducation actuelle de la jeunesse, telle que l'Etat en a constitué le monopole » (1). Et son assertion se trouvait confirmée par de nombreuses lettres d'évêques, dont la plus célèbre était celle du cardinal de Bonald, archevêque de Lyon, au recteur de l'académie de la ville. Mgr de Paris, évêque de Langres, publiait diverses brochures, où il était prouvé que

(1) Montalembert, *Du devoir des catholiques dans la question de la liberté de l'enseignement*, p. 14.

nul ne pouvait avoir le privilège d'enseigner. Il disait : « Nous laissons à l'Université toute sa hiérarchie et son organisme ; seulement, nous demandons qu'à côté de cette société puissante, savante, riche, il soit permis à chacun, d'élever des maisons d'éducation, pour lesquelles l'État ne ferait aucun sacrifice, et sur lesquelles il aurait seulement un droit de surveillance.... Nous défendons la cause de tous, même la cause de ceux contre qui nous réclamons ».

A ce moment-là même, au nom de la liberté, deux voix allaient s'élever, contre le monopole, du sein de la démocratie. C'étaient celles du poète Lamartine et de Ledru-Rollin : « En matière d'enseignement, disait le premier, nous sommes dans le faux. Et pourquoi, sommes-nous dans le faux ? C'est parce que nous ne sommes pas dans la liberté ⁽¹⁾. L'opinion de Ledru-Rollin n'était pas celle d'un catholique, puisque lui-même se demandait si l'Église existait ; mais, de même qu'il reconnaissait à l'État un droit d'enseignement en vertu de son autorité, de même le reconnaissait-il à tout individu en vertu de sa liberté. Le procureur général Dupin avait bien essayé de donner une interprétation aux promesses de la Charte ; cette dernière, selon lui, avait promis une loi sur l'instruction publique et la liberté de l'enseignement ; mais sa promesse était seulement de faire voter une loi, qui émanciperait l'instruction publique des influences, qui l'avaient paralysé jusqu'alors. Thiers et de Broglie réfutèrent victorieusement cette opinion.

C'est ainsi, qu'au milieu des luttes et des combats de toute sorte, on attendit le nouveau projet que Villemain avait

(1) Lamartine, *L'Etat, l'Eglise et l'enseignement*, p. 7.

promis. Le 2 février 1844, il le déposa à la Chambre des Pairs. Le projet accordait à tout citoyen le droit d'ouvrir un établissement d'instruction, mais ce droit n'était pas accordé aux membres des congrégations autorisées. Il y avait, comme dans tous les projets, certaines conditions exigées du pouvoir central avant d'ouvrir l'école, ou bien concernant la capacité et la moralité du candidat. Le projet était de beaucoup supérieur au précédent, en ce sens qu'il rassurait l'épiscopat sur la situation des petits séminaires ; mais il se voyait néanmoins entouré de bien des entraves, et ne pouvait contenter les catholiques. Aussi leurs journaux ne cessèrent de le critiquer, disant, comme l'*Univers*, qu'il confirmait le monopole, ou comme le *Courrier français* : « que c'était une loi de déception et de duperie, un acte de parti, et non un acte de gouvernement » ⁽¹⁾. Les évêques s'élevaient surtout contre un article du projet, imposant aux instituteurs libres, l'obligation de passer leurs examens devant l'Université.

La Commission de l'Instruction publique chargea M. de Broglie du rapport ; le 12 avril 1844, il le déposait singulièrement significatif : « Le droit d'enseigner n'est point entre les mains de l'État, un de ses droits éminents ; s'il intervient, c'est à titre de protecteur et de guide ». Et il le modifiait considérablement dans un sens de liberté.

Avant même que le projet ne fût discuté à la Chambre, il donna naissance à de nombreux incidents, notamment sur la question de l'intervention des évêques, que Montalembert défendit avec son éloquence habituelle, en affirmant hautement : « Que ce n'était pas du roi, qu'ils tenaient leur pou-

(1) *Courrier français*, n° du 12 février 1844.

voir; la loi leur reconnaît leur autorité, et c'est tout » (1).

Le 23 avril 1844, Cousin entamait devant les Chambres un hymne en faveur de l'Université, irréprochable qu'elle était, disait-il, dans toutes les parties de son enseignement; il ne se refusait pas toutefois à voter le projet, mais à la condition qu'il fût modifié dans un sens plus rigoureux, en ce qui concernait les petits séminaires. Son discours fit exulter les partisans du monopole, pendant que ses adversaires le tournaient en ridicule : « Jamais la glorification du régime universitaire ne s'est produite avec pareille naïveté de fanatisme », écrivait le *Courrier français* le 23 avril 1844.

Guizot fit l'homme de concorde et de paix; tout en craignant les empiétements du clergé, il souhaitait la réconciliation, chose assez ardue en présence de l'intransigeance des deux camps.

La Chambre des Pairs adopta le projet par 85 voix contre 51, après avoir rejeté tous les amendements proposés par le parti catholique, visant quelques modifications dans un sens plus libéral, et malgré l'éloquente intervention de Montalembert, qui traita le projet, de loi attentatoire à la liberté, et aussi, de loi de suspects contre le clergé.

Le rapport que Thiers déposa le 13 juillet 1844 à la Chambre des Députés, n'était pas précisément favorable à la liberté de l'enseignement; sans doute il reconnaissait le droit des pères de famille, mais aussitôt, il ajoutait : « L'État a le droit de vouloir qu'on fasse de l'enfant, un citoyen plein de l'esprit de cette constitution, aimant les lois, aimant le pays » (2). Et il se hâtait de placer le clergé sous le régime

(1) Séance du 16 avril 1844, *Moniteur* du 17 avril 1844.

(2) *Discours parlementaires de Thiers*, chez Calmann, t. VI, p. 456.

du droit commun, en lui refusant tout privilège. Le projet fut amendé, modifié dans un sens plus libéral, mais le roi ne fut pas satisfait; et, comme Villemain venait de tomber malade, la Chambre se hâta de retarder la discussion, ce qui équivalait à un retrait pur et simple. Il était difficile de dire que les amis de l'Université triomphaient.

Cela n'empêcha pas la lutte de continuer; les catholiques restèrent tant bien que mal unis, quoique Mgr Affre menaçât de désavouer l'Univers, à cause de sa violence. M. de Salvandy, le nouveau ministre de l'Instruction Publique, supprima au Collège de France, le cours de Quinet, ce qui mit le comble à l'exaspération des purs universitaires. Guizot, à la Chambre, répondit : « Tous les droits, en matière d'instruction publique, n'appartiennent pas à l'État... les enfants appartiennent aux familles avant d'appartenir à l'État » (1).

Et encore : « Gardez-vous bien de repousser la liberté de l'enseignement, l'État sera le premier à en profiter ». Guizot restait fidèle à son projet de 1836 et aux idées qui le lui avaient fait préparer; il était toujours persuadé que l'Université ne pouvait que gagner par l'émulation.

Aux élections de 1846, 146 candidats se réclamant du Comité électoral pour la défense de la liberté religieuse, et s'engageant à réclamer la liberté de l'enseignement, furent élus; M. de Falloux était parmi eux.

Tous ces événements contribuèrent à faire un peu hâter M. de Salvandy. Le premier projet qu'il déposa, visait l'enseignement primaire; tout en condamnant le monopole et en reconnaissant le droit des pères de famille, le projet

(1) Séance du 30 janvier 1846, *Moniteur* du 31 janvier 1846.

était restrictif de liberté, en ce sens qu'il accordait aux recteurs d'académie, des pouvoirs par trop arbitraires.

Le projet sur l'enseignement secondaire, que déposa encore M. de Salvandy en avril 1847, était assez compliqué; assurément, il reconnaissait le droit d'enseigner, mais ce droit n'était pas universel, puisqu'il ne s'étendait pas aux membres des congrégations non autorisées. Mais ce qui constituait le plus d'entraves à la liberté de l'enseignement, c'était la masse de garanties, réelles et personnelles, qu'il fallait donner en ouvrant une école; c'était la surveillance incessante de l'Université, ce qui faisait écrire au cardinal de Bonald, le 27 avril 1847, dans sa lettre au ministre : « Nous voulons que la liberté des pères de famille ne soit pas étouffée sous cet amas d'exigences, de conditions, de pénalités, de restrictions, dont surabonde votre projet de loi ».

M. de Salvandy, tout en ne contentant pas les catholiques, n'avait pas non plus satisfait les amis de l'Université; ceux-ci craignaient l'établissement, à côté de la leur, d'une Université cléricale, qui aurait simplement le droit de ne pas délivrer les grades : « Ce n'est pas une loi franche, simple et bien faite, disait le *Constitutionnel* dans son numéro du 13 avril 1847.

Mais il arriva que, pendant toute la session, personne ne réclama la mise à l'ordre du jour, pour une discussion immédiate : « Vous n'avez rien fait, depuis que vous êtes au pouvoir, disait Montalembert..... Il faut prendre patience, répondait le ministre, cela se fera avec la prudence que nous y apportons, avec le temps que nous y mettons ».

Malgré toute sa bonne volonté, le ministre de l'Instruction

Publique ne put réaliser ses projets ; les journées de Juin arrivèrent, et « le Gouvernement de Juillet tomba sans avoir réalisé l'intention sincère qu'il avait de résoudre le problème de la liberté de l'enseignement secondaire » (1).

(1) Thureau-Dangin, *Histoire de la Monarchie de Juillet*, t. V, p. 579.

CHAPITRE V

LA RÉVOLUTION DE 1848 — LA LOI FALLOUX

On aurait pu croire, qu'à la suite des nombreux projets, aussi vite rejetés que présentés, l'édifice universitaire était inattaquable, que rien ne pouvait avoir prise sur son ensemble et sur sa masse, mais, en 1848, un tremblement de terre imprévu vint y faire une brèche. Il n'est pas nécessaire, d'insister sur les événements, qui ont suivi le changement de régime ; il y eut de la surprise mêlée d'effroi chez les tenants de la monarchie dépossédée ; et nous n'étonnerons personne, en disant, que la Révolution de 1848 fut accueillie sans défiance par le clergé, qui avait montré le peu de sympathie que lui inspirait Louis-Philippe ; il suffit de se rappeler les nombreux curés de campagne bénissant les arbres de liberté, pour montrer quelle différence existait entre les révolutionnaires idéalistes de 1848, et la bourgeoisie voltairienne de 1830 qui avait expulsé Charles X de France. Aussi, il n'y avait rien moins de symptomatique que cette exclamation de Cousin à M. de Rémusat, au lendemain même du 24 février 1848 : « Courons nous jeter aux pieds des évêques ; eux seuls peuvent nous sauver aujourd'hui ».

Il est vrai que les catholiques apportaient au nouveau régime, leur concours désintéressé et absolu : « Il n'y aurait

pas, disait l'*Univers*, dans son numéro du 28 février 1848, de plus sincères républicains que les catholiques français ». Et en même temps, dans sa robe blanche de dominicain, on voyait siéger à l'Assemblée Nationale, Lacordaire, qui venait de fonder l'*Ère Nouvelle*, tandis que Montalembert disait à ses électeurs du Doubs : « J'ai réclaté la liberté d'enseignement; ni mes amis, ni moi, nous ne voulons y substituer le monopole du clergé ».

L'article 9 de la Constitution de 1848 s'exprimait ainsi : « L'enseignement est libre, la liberté d'enseignement s'exerce sous les conditions de capacité et de moralité, déterminées par les lois et sous la surveillance de l'État ». C'était au moins aussi net, et aussi catégorique que la Charte de 1830; cette dernière promettait; la constitution républicaine reconnaissait l'existence d'un droit.

Dès le 30 juin 1848, Carnot, ministre de l'Instruction Publique, déposait un projet de loi sur l'enseignement primaire. L'instruction était gratuite, obligatoire et libre; le père de famille avait le droit de faire élever ses enfants par l'instituteur qui lui plaisait, et les formalités préalables à une ouverture d'école étaient des plus restreintes. Mais la Commission, par l'intermédiaire de son rapporteur, M. Barthélemy Saint-Hilaire, qui devait se rendre célèbre plus tard dans la discussion de la loi de 1850, dénatura suffisamment le projet, pour qu'on n'en entendît plus parler pendant un certain temps. Il faudra aller jusqu'à Duruy pour le voir renaître.

M. de Falloux. — M. de Falloux, que le département de Maine-et-Loire, avait envoyé à l'Assemblée Constituante, était devenu ministre de l'Instruction Publique dans un

ministère présidé par Odilon-Barrot, au mois de décembre 1848. Il n'avait accepté cette charge que sur les instances de ses amis conservateurs : Molé et Berryer, et à la condition que Thiers le soutiendrait et voterait avec lui, une loi de liberté de l'enseignement. Thiers promit.

Il n'est pas difficile de se rendre compte que l'éminent homme d'État avait évolué; pourtant, en 1844, nul n'avait plus que lui défendu « la grande institution de l'Université »; nul n'avait affirmé plus haut que « l'esprit de la révolution voulait une jeunesse élevée par des laïques, animés de l'amour de nos lois, jamais par des congrégations ». Mais, en se rendant compte que l'Université changeait, l'opinion de Thiers se modifiait; aussi ces lignes ne sont pas surprenantes sous sa plume : « L'Université tombe aux mains de phalanstériens; elle prétend enseigner à nos enfants, un peu de mathématiques, de physique, de sciences naturelles, et beaucoup de démagogie; je ne vois de salut que dans la liberté d'enseignement. Je répète que l'enseignement du clergé, que je n'aimais point, me semble meilleur que celui qui nous est préparé » ⁽¹⁾. Ces phrases sont curieuses, écrites par un homme qui, quelques années auparavant, n'aurait pas hésité à sacrifier toutes les libertés en faveur de l'Université. Mais depuis, les événements s'étaient précipités; l'évolution de M. Thiers résultait des journées de juin et des élections du 23 avril 1849 où il avait été battu.

Il ne faut pas oublier que, dans la lettre à Madier de Montjau, dont nous avons cité plus haut quelques extraits, Thiers avait encore écrit ces lignes : « Je porte ma haine,

(1) Lettre à Madier de Montjau, 2 mai 1848, publiée par *l'Ami de la Religion*, n° du 2 juin 1849.

là, où est l'ennemi, la démagogie », et voyant, dans l'établissement catholique, le dernier débris de l'ordre social, il ne voulait pas chercher d'autre sauveur.

Les élections du 23 avril n'avaient envoyé à la Constituante, que des légitimistes ou des républicains convaincus ; elles avaient constitué pour ainsi dire l'écrasement du parti orléaniste ; dans ce symptôme, M. Thiers crut voir se réaliser ses appréhensions. Dès lors, sa décision fut vite prise ; il renoua des négociations avec des catholiques, et, grâce à eux, fut élu triomphalement le 8 juin dans cinq départements.

Le 4 janvier 1849, M. de Falloux retira le projet Carnot, et nomma deux commissions, l'une parlementaire, l'autre extra-parlementaire, pour étudier la question dans un nouveau sens. A côté des catholiques notoires, comme A. Cochin, Montalembert, Dupanloup, siégeaient des chefs, plus ou moins illustres de l'Université, Cousin, Saint-Marc Girardin.

La Commission Parlementaire eut une existence éphémère ; dès le 5 février 1849, Jules Simon, un libéral, déposait son rapport au nom de la Commission ; l'enseignement primaire restait sous la législation de 1833 ; quant à l'enseignement secondaire, il était loisible à toute personne, munie du baccalauréat ou du certificat de capacité, d'ouvrir une école, après déclaration préalable. Mais le rapport de Jules Simon ne fut jamais discuté.

Bien vite, les deux commissions s'étaient réunies en une seule sous la présidence de M. Thiers. Cette commission s'occupa tout d'abord de l'enseignement primaire, déjà concédé par la loi de 1833. Par peur du socialisme, Thiers voulait confier au clergé l'enseignement primaire : « Je

demande qu'on remplace par des vicaires, disait-il, les instituteurs laïques, ces trente-sept mille socialistes et communistes, véritables anti-curés dans les communes... Je demande formellement autre chose que ces détestables petits instituteurs laïques ; je veux des Frères » (1). Mais les membres catholiques de la commission refusèrent les propositions de M. Thiers ; ils ne voulaient pas supprimer un monopole pour en rétablir un autre, fût-ce en faveur de la religion catholique. On forma alors une sous-commission pour préparer un projet de loi sur l'instruction primaire : tout majeur de vingt et un ans, muni d'un brevet de capacité, ou ayant fait un stage de trois ans dans une école publique ou libre, pouvait être instituteur ; ce qui permettait à tous les prêtres d'enseigner, on les exemptait du certificat de capacité, et on exigeait seulement l'autorisation du conseil académique. Les comités locaux de la loi de 1833 étaient remplacés par l'action du maire et du curé, agissant séparément. Enfin un conseil départemental, composé d'éléments universitaires, religieux ou administratifs, se substituait aux conseils d'arrondissement.

Ce projet de la sous-commission, à part quelques modifications, deviendra la loi de 1850 sur l'enseignement primaire.

Quand on nomma la sous-commission chargée de préparer le projet de loi sur l'enseignement secondaire, on savait par l'abbé Dupanloup, quelles allaient être les revendications des partisans de la liberté : il ne faudrait pas qu'il y eût des mesures d'exclusion contre les congréganistes ; les séminaires

(1) Hil. de Lacombe, *Correspondant*, année 1879, 1^{re} partie, p. 831.

ne devraient pas être sécularisés, et continueraient à être dirigés par les évêques. Entre toutes les revendications, celles-là étaient les plus essentielles; nous retrouverons les autres, de moindre importance, dans la discussion de la loi.

M. de Falloux déposa aux Chambres le projet du Gouvernement, le 18 juin 1849; nous l'analyserons un peu plus longuement que les autres projets déposés précédemment; car il a donné naissance à la loi de 1850, tant combattue depuis, et dont les quelques parcelles qui subsistent, sont attaquées, pour ainsi dire annuellement, dans les assemblées du pays.

Le projet visait l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Relativement au premier, il devait y avoir désormais en France, deux sortes d'écoles : les écoles publiques de l'État et les écoles libres fondées par des particulières. Les conditions, préalables à l'ouverture d'une école, étaient des plus simples; il fallait naturellement réunir des conditions d'âge, de capacité et de moralité, indispensables chez tout instituteur; l'âge de vingt et un ans était des plus raisonnable; quant au certificat de stage ou au brevet de capacité, il n'était pas très difficile de les obtenir. Enfin, comme dernière formalité, il fallait, en faisant au maire ou au recteur la déclaration d'ouverture, indiquer le local où l'on enseignerait, en même temps que les lieux ou les professions que l'on avait occupées pendant les dix années précédentes. Tout naturellement, le projet prévoyait un service d'inspection, confié à des délégués, désignés par le Conseil académique, et enquêtant sur les prescriptions d'hygiène, de moralité, et, aussi, pour se rendre compte si l'enseignement était contraire à la Constitution et aux lois.

Il est facile de voir qu'à peu de chose près, le projet de M. de Falloux sur l'enseignement primaire, reproduisait un autre projet, que nous avons cité plus haut, et qui était l'œuvre du rapporteur de la sous-commission de la commission extra-parlementaire.

La partie du projet réservée à l'enseignement secondaire définissait longuement les conditions préalables et indispensables à l'ouverture d'une maison secondaire. Nous passerons assez rapidement, car, dans la discussion du projet, il nous sera facile d'y revenir un peu plus longuement. Il fallait naturellement être Français et âgé de vingt-cinq ans ; tout individu qui réunissait ces conditions, et qui était dans l'intention d'ouvrir une école, devait déposer chez le recteur, avec le plan du local, où il enseignerait et le programme des études, un diplôme de bachelier, ou un certificat de stage de cinq ans dans une école secondaire publique ou privée. Le recteur, le procureur ou le préfet avaient un délai d'un mois, pour s'opposer à l'ouverture de l'école ; et s'ils n'usaient pas de ce droit, l'école s'ouvrait, mais elle ne devait pas se refuser aux visites des inspecteurs d'hygiène, de morale ou de loyalisme constitutionnel. Le projet prévoyait la création, près du ministre, d'un conseil supérieur de l'instruction publique, avec une section permanente, composée d'universitaires, et une section non permanente, dans laquelle se coudoieraient des fonctionnaires, choisis dans les hautes magistratures de l'État. Enfin, chaque Université de province devait posséder un conseil académique.

Le projet une fois déposé, les difficultés commencèrent ; ce fut du camp catholique, que partirent les premières, en même temps que les plus vives critiques contre le projet du

Gouvernement. Les uns soutenaient une violente polémique dans l'*Univers*, réclamant la liberté entière, sans conditions, alléguant que M. de Falloux n'avait jamais voulu instituer la liberté, mais au contraire organiser et fortifier le monopole; les autres ne voulaient pas entendre parler d'accord avec des hommes, comme Guizot, Cousin ou Thiers : « Point d'alliance avec l'Université, point de surveillance de l'Université. Tout cela, c'est la main de l'État, mise sur la liberté des citoyens », écrivait Louis Veuillot dans son journal; tandis que l'abbé Dupanloup lui répondait : « l'*Univers* est une plaie vive, au sein de l'Église de France; il y a déjà fait de grands maux, il en fera de plus grands encore, vous le verrez, si on ne l'arrête pas ».

Tandis que, du côté catholique, les modérés et les violents n'étaient pas parvenus à se mettre d'accord, tandis que ces luttes intestines affaiblissaient les rangs et décourageaient beaucoup d'individualités, comme un seul homme, les Universitaires se coalisaient contre le projet.

Jules Simon luttait dans la *Liberté de penser*, tandis que le *National* et le *Siècle* s'élevaient violemment contre les empiétements du clergé, et contre ce qu'ils appelaient une abdication des droits de l'État. Pendant ce temps, Montalembert, que les critiques des ultra-catholiques avaient rendu indécis, fléchissait. Il semblait donc que la situation n'était pas précisément très bonne.

Mais l'abbé Dupanloup restait inébranlable; il dirigeait l'*Ami de la Religion* et y défendait vigoureusement le projet. « Refuser systématiquement toute transaction, écrivait-il, ou exiger que cette transaction soit tout entière au profit d'une seule des parties, c'est méconnaître profondément l'esprit de

notre pays, et de notre temps. C'est aussi méconnaître la force des catholiques de France, très forts pour crier et critiquer, très faibles quand on en vient à l'action ».

Il ne fallait pas oublier non plus que le pape avait approuvé le projet.

On a beaucoup discuté sur le choix de la Commission de l'Instruction Publique, lorsqu'elle confia à M. Beugnot, le soin de faire le rapport sur le projet de loi de M. de Falloux; on a parlé, à cette occasion, du grand art de M. de Falloux et de l'abbé Dupanloup, à s'assurer le concours d'hommes politiques, qui, alors qu'ils étaient au pouvoir, avaient tenté le triomphe d'idées diamétralement opposées. Nous n'insisterons pas sur ces critiques, car ce n'est pas notre rôle de rechercher les raisons de l'évolution de tels ou tels hommes politiques qui, ministres d'un cabinet de concentration de droite, le sont encore, quand le pouvoir appartient à une concentration de gauche. Nous considérerons le fait en lui-même, et, tout comme précédemment, nous avons vu Thiers, l'ancien défenseur des universitaires, proposer avec une ardeur de néophyte, de confier exclusivement et sans réserves au clergé, l'enseignement primaire, de même laisserons-nous Beugnot déposer son rapport le 6 octobre 1849.

Au nom de la Commission ⁽¹⁾, Beugnot proposait de nombreuses modifications concernant l'enseignement primaire; la plupart étaient plutôt favorables à la liberté : on

(1) En ce qui concerne les débats de la Commission, nous ne pouvons mieux faire que de renvoyer au très intéressant ouvrage de M. H. de Lacombe, *Les débats de la Commission de 1849, discussion parlementaire et loi de 1850*, et que la librairie Téqui vient de rééditer. Paris, 1899.

accordait au conseil académique, une latitude assez grande, pour choisir, ce qu'il conviendrait, qui suppléât au brevet de capacité, soit le certificat de stage, soit le diplôme de bachelier. On laissait les personnes charitables : curés, vicaires ou autres, enseigner gratuitement à lire ou à écrire ; on tolérait même que les instituteurs se fassent aider par des adjoints, ayant au moins dix-huit ans, pourvus ou non du brevet de capacité. Enfin, dernière innovation concernant les filles, les membres des congrégations autorisées étaient dispensés du brevet.

Ce que M. de Falloux avait projeté pour l'enseignement secondaire, était, lui aussi, quelque peu modifié. On maintenait le stage de cinq ans, nécessaire à quiconque voulait être professeur dans une maison libre ou publique. Mais par contre, les membres des congrégations religieuses avaient le droit d'enseigner, et les petits séminaires, quoique surveillés par l'État, restaient soumis aux évêques.

Le 7 novembre 1849, l'ordre du jour appelait la discussion ; mais auparavant, à la fin d'octobre, le 31, M. de Parieu avait remplacé Falloux au ministère de l'Instruction Publique.

La discussion commença sur une motion préalable déposée par M. Lherbette, qui, en se basant sur la constitution de 1848, demanda l'avis préalable du Conseil d'État sur le projet de loi. La commission eut beau dire que ce renvoi n'était pas obligatoire ; M. de Falloux montrer que la loi en question n'était pas une loi organique, le renvoi au Conseil d'État n'en fut pas moins voté par 307 voix contre 303, ce qui combla de joie l'*Univers* : « Le projet ne reviendra pas

du Conseil d'État; en tout cas, il y est pour longtemps » (1). *L'Ami de la Religion* était quelque peu découragé, et se plaignait amèrement de l'attitude de certains catholiques, qui, en votant le renvoi, avaient, disait-il, voté contre leur mandat, contre la liberté et contre leur pays (n° du 9 nov. 1849).

Mais il se trouva que le Conseil d'État fut très rapide, alors que tout le monde croyait qu'il ne le serait pas; dès le 17 décembre, il renvoyait son travail, ce qui permit à la Commission de déposer elle-même son rapport le 31 décembre 1849. Il y avait bien eu quelques modifications, notamment sur le nombre d'académies à créer; le Conseil d'État n'en voulait que 27 au lieu d'une par département. Et aussi sur l'autorité judiciaire, devant exercer le pouvoir disciplinaire, le Conseil d'État, avec beaucoup de raison, était partisan des tribunaux judiciaires, et non pas du conseil académique. La Commission ne voulut rien entendre et maintint sa façon de voir.

La discussion du projet de loi.

Première délibération.

Quoi qu'il en soit, la discussion s'ouvrit le 14 janvier 1850; elle fut extrêmement intéressante. Barthélemy Saint-Hilaire et Victor Hugo plaidèrent en faveur du monopole et de l'Université. Le premier revendiqua hautement les droits de l'État, auxquels devaient être sacrifiés sans hésitation les droits des familles. Le projet, proclamant le droit du père de famille supérieur à celui de l'État, ne pouvait être que

(1) *L'Univers*, n° du 9 novembre 1849.

rejeté, d'autant plus qu'il créait un privilège en faveur des congrégations enseignantes.

Victor Hugo fut plus violent; son discours fut celui d'un anticlérical : « Votre loi, disait-il, est un monopole aux mains de ceux qui tendent à faire sortir l'enseignement de la sacristie et le Gouvernement du confessionnal » (1).

Mais Thiers, dont on connaît déjà l'opinion touchant l'enseignement primaire, par suite de ses démêlés devant la Commission, et avec qui cette même commission avait dû entamer de longs débats au sujet de l'enseignement secondaire, Thiers se chargea de dompter l'extrême-gauche; il prononça des discours durant parfois trois heures, prit même la parole jusqu'à cinquante fois dans une seule séance; il demandait la liberté pour l'Église, et souhaitait de toute son âme, la réconciliation avec l'Université.

Montalembert pensait de même; il parlait d'union, de paix, de conciliation, assurant que l'œuvre soumise à la ratification n'était pas autre chose qu'un traité de paix : « Je ne crains pas, disait-il, de maintenir à cette tribune et d'appliquer à cette loi, l'expression de concordat que j'ai risquée dans la discussion des bureaux (2). Enfin, à la majorité considérable de 455 voix contre 187, l'Assemblée décida de passer à une deuxième délibération du projet; M. de Parieu, qui avait remplacé au ministère M. de Falloux, malade, avait su rallier tous les modérés au projet.

Beaucoup de journaux, qui, jusqu'à ce moment étaient restés neutres, se décidèrent enfin à donner leur opinion. Le *Journal des Débats*, en blâmant Victor Hugo de son dis-

(1) Séance du 15 janvier 1850, *Moniteur* du 16, p. 173.

(2) Séance du 17 janvier 1850, *Moniteur* du 18, p. 200.

cours, et en louant Thiers de sa collaboration avec Montalembert, se réjouissait de voir triompher le parti de l'ordre contre l'anarchie et le socialisme. Nous n'avons pas besoin d'insister sur l'attitude de l'*Univers* et de l'*Ami de la Religion*; l'un et l'autre luttaient comme précédemment et avec autant d'âpreté. Et les évêques, sauf quelques-uns hostiles à la loi, avaient écrit au Saint-Père : « Cette loi, sans être parfaite, nous paraît préférable de beaucoup au déplorable *statu quo*, sous lequel nous gémissons depuis si longtemps, et où le rejet de la loi projetée nous laisserait peut-être indéfiniment » ⁽¹⁾.

La seconde délibération commença le 4 février 1850; elle fut amorcée par un discours de l'abbé Cazalis, qui refusa son concours au projet, parce qu'il n'accordait pas la pleine liberté d'enseignement. La tactique de Montalembert fut simplement de calmer les exigences de la droite et de l'amener aux concessions qui semblaient nécessaires : l'Église, disait-il, ne dit jamais ces deux paroles, que vous entendez tous les jours dans la sphère de la politique : tout ou rien, et : Il est trop tard. Elle ne dit jamais : tout ou rien, car c'est le mot de l'orgueil, de la passion humaine, qui veut jouir et vaincre aujourd'hui, parce qu'elle doit mourir demain. L'Église est patiente, parce qu'elle est éternelle ».

Et quand le 23 février, un député de la gauche, Bourzat, déposa un amendement ainsi conçu : « Nul ne pourra tenir une école publique ou libre, primaire ou secondaire, laïque ou ecclésiastique, ni même y être employé, s'il fait partie d'une congrégation religieuse non reconnue par l'État »,

(1) Publiée dans l'*Ami de la Religion*, n° du 6 février 1850.

ce fut Thiers qui répondit, et qui défendit les Jésuites, au nom de la Commission. « La République, comme vous l'entendez, dit-il, comme les plus modérés d'entre vous l'entendent, c'est la liberté sans limites, c'est la liberté donnée à tout le monde... Nous serions sortis de notre rôle, continuait-il, nous en aurions usurpé un autre, si nous avions voulu, comme on nous le propose dans l'amendement de M. Bourzat, faire deux lois en une, faire avec une loi d'enseignement, une loi des associations » (1).

Et Mgr Parisis, au nom du clergé, se déclarait solidaire de ceux que l'on voulait persécuter ; il préférait renoncer aux avantages de la loi nouvelle, plutôt que de les acheter au prix de la proscription.

Mais l'amendement fut rejeté à la majorité très forte de 450 voix contre 158, et ce vote avait une importance énorme. A côté de la possibilité, assurée à tous les citoyens, de créer des écoles libres, c'était l'affranchissement des petits séminaires, à qui on ne limitait plus le nombre des élèves, à qui on n'imposait plus le costume obligatoire.

Nous n'insisterons pas sur les nombreux discours et amendements auxquels la discussion donna naissance ; il faudrait un volume entier pour les analyser (2). Le 15 mars 1850, la loi Falloux, qui pourrait aussi bien se nommer la loi Thiers, fut votée à la majorité de 399 voix contre 237. Tout comme le projet, la loi s'occupait de l'instruction primaire, de l'Instruction secondaire et créait un Conseil Supérieur de

(1) Séance du 23 février 1850, *Moniteur* du 24.

(2) Lire encore sur la loi de 1850, le volume de M. Huc, *La loi Falloux*, Paris, 1901, et celui de M. Henry Michel, *La loi Falloux*, Hachette, Paris, 1901.

l'Instruction Publique, composé de quatre évêques et d'un membre du consistoire israélite.

Dispositifs de la loi. — Instruction primaire. — Tout Français de vingt et un ans, possesseur d'un certificat constatant son admission dans une des écoles spéciales de l'État, peut ouvrir une école libre; le même droit est reconnu à tout ministre d'un culte reconnu par l'État, mais non interdit ni révoqué. Les formalités à accomplir étaient les mêmes que dans le projet du Gouvernement. Enfin, en cas d'infractions, la loi reconnaissait la compétence du tribunal correctionnel.

Enseignement secondaire. — Le titre III en résumait les conditions : « Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la présente loi, peut former un établissement d'enseignement secondaire, sous la condition de faire au recteur de l'académie, où il se propose de s'établir, les déclarations prescrites par l'article 27 (déclaration au maire du local à occuper), et en outre de déposer entre ses mains, les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

« 1° Un certificat de stage constatant, qu'il a rempli pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant, dans un établissement d'enseignement secondaire, public ou libre;

« 2° Soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité ;

« 3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement ⁽¹⁾ ».

(1) Voir le texte de la loi, *Bulletin de l'Instruction publique*, 1850, t. I.

L'article 70 fixait la situation des petits séminaires : « Les écoles secondaires ecclésiastiques, actuellement existantes, sont maintenues sous la seule condition de rester soumises à la surveillance de l'État, et il ne pourra en être établi de nouvelles sans l'autorisation du Gouvernement ».

Telle qu'elle était, la loi de 1850, a dit M. Anatole Leroy-Beaulieu, devait rester la loi la plus favorable que les catholiques aient connue dans ce siècle. Mais elle ne devait pas satisfaire tous les partisans de la liberté d'enseignement ; les intransigeants, ceux qui voulaient une liberté pleine et entière, la maudissaient ; l'abbé Cazalis avait voté contre ; Louis Veuillot, dans l'*Univers*, était persuadé que, par elle, l'Université était consolidée, et que l'Église se plaçait dans une situation difficile et dangereuse. De leur côté, les défenseurs du projet ne se gênaient pas pour dire, qu'en pratique, il avait été impossible d'obtenir davantage. Rechercher d'autres concessions aurait entraîné le rejet de la loi. Et c'est pourquoi M. de Falloux pouvait dire avec raison : « Je n'ai pas fait de la liberté d'enseignement, le triomphe exclusif de mon parti et de ma personne ⁽¹⁾ ».

Enfin les discussions entre catholiques cessèrent, tout au moins en apparence, quand le 16 mai 1850, Pie IX chargea son nonce en France, Mgr Fornan, de remercier et féliciter les auteurs et les défenseurs de la loi, et d'engager les évêques à s'unir « pour obtenir les avantages qu'il est donné d'espérer de la nouvelle loi, et pour écarter, au moins en grande partie, les obstacles par de nouvelles améliorations ».

Cette recommandation semblait des plus aisées à accom-

(1) De Falloux, *Mémoires d'un royaliste*, t. I, p. 421.

plir, d'autant plus que le ministre de l'Instruction Publique, M. de Parieu, était fermement résolu à l'exécution franche et complète de la loi. Dès août, on forma le comité de l'enseignement libre, et, au bout de deux ans, il existait déjà 257 écoles libres.

CHAPITRE VI

LE SECOND EMPIRE

Maintenant l'Université est forcée de renoncer à son monopole; l'État n'aura plus seul l'entreprise de l'instruction publique; à côté de ses écoles, il y en aura d'autres que des particuliers dirigeront, et où ils enseigneront à leur guise. Désormais, il n'inspectera plus l'enseignement, mais seulement l'hygiène et la moralité. Et les deux institutions vont vivre côte à côte, se stimulant l'une l'autre, faisant en sorte que, par la concurrence, l'arbre porte tous ses fruits.

Mais, dès mars 1852, un décret du Prince-Président supprime l'élection, comme mode de recrutement des membres du conseil supérieur de l'Instruction Publique; ces derniers ne seront plus nommés et révoqués que par le président de la République; dès lors, c'en sera fait de l'indépendance de ces nouveaux membres, qui, au lieu de représenter l'esprit général de la société, ne seront plus que les interprètes dociles de la volonté particulière d'un ministre. Ces actes d'autorité soulevèrent les protestations de nombreux journaux, de l'*Univers* comme des *Débats*.

Le mois suivant, un projet proposait l'abolition de la liberté de l'enseignement, ou du moins établissait une telle quantité d'entraves à l'exercice de ce droit, qu'il était pour ainsi dire

aboli. Le Conseil d'État ne prit pas en considération un semblable projet.

Une loi de 1854, qu'il n'est peut-être pas inutile de citer, divisait la France en 16 circonscriptions académiques; à la tête de chacune, elle plaçait un recteur tout puissant, et dont l'autorité était au moins équivalente à celle des Premiers Présidents et des Procureurs Généraux dans l'administration judiciaire. Il est vrai d'ajouter, qu'à la même époque, les établissements libres avaient sensiblement augmenté, et avaient vu leur nombre passer de 914 à 1.081, et leurs élèves de 53.000 à plus de 63.000.

Il ne restait plus qu'une matière d'enseignement à partager : l'instruction supérieure; l'*Univers* l'avait réclamé le premier en 1844; M. de Falloux, au mois de juillet 1849, avait nommé une commission, chargée d'élaborer un projet de loi sur cette question; mais il est impossible de savoir, à quelles conclusions aboutirent les délibérations, car il ne reste plus aucune trace des travaux de la commission. L'Université conservait le monopole de l'enseignement supérieur, quoique voulant et encourageant même la création de cours publics. La situation menaçait de s'éterniser, quand, en juin 1867, une lettre du cardinal Caterini aux évêques de la catholicité s'éleva contre ce qu'on pouvait appeler une chose infiniment regrettable : « Les institutions publiques destinées à l'enseignement plus élevé des lettres et des sciences, disait-il, sont généralement soumises en beaucoup de lieux, à l'arbitraire de l'autorité civile et politique. »

Il n'en fallait pas plus, pour qu'aussitôt, un directeur de journal, *Le journal des villes et des campagnes*, fit

circuler une pétition, qui, aussitôt se couvrit de 2.143 signatures, et dont le Sénat fut immédiatement saisi. Mais le Sénat attendit patiemment un projet de loi sur l'enseignement supérieur que le Gouvernement avait promis de déposer et qu'il retardait à cause d'enquêtes que ses délégués étaient en train de faire en France et à l'étranger.

De la pétition dont Chaix d'Est-Ange fit un rapport le 27 mars 1868, il ne voulut rien retenir, sinon qu'il n'admettait pas comme vrais les faits énoncés. Dans la discussion qui suivit, ce fut l'occasion de préciser certains points restés obscurs chez quelques-uns ; ainsi le cardinal de Bonnechose répondit à Sainte-Beuve, que le clergé n'avait jamais songé à réclamer un privilège en cette matière, et qu'il était loin de s'opposer à ce que des facultés laïques libres pussent se former. Michel Chevalier se déclara partisan de la liberté pour tous, pour les catholiques comme pour les protestants, pour les protestants comme pour les juifs. A tout cela, le ministre de l'Instruction Publique se contenta de répondre, qu'un projet était sur le point d'être déposé, et que l'Assemblée n'avait qu'à attendre. 84 voix contre 31 lui donnèrent raison.

En effet, en décembre 1867, Duruy avait saisi le Conseil Impérial de l'Instruction Publique, d'un projet de loi. Il était loisible à tout Français, âgé de trente ans, muni du diplôme de docteur, d'ouvrir un établissement d'enseignement supérieur ; il avait seulement l'obligation de ne choisir comme professeurs que des individus âgés au moins de vingt-cinq ans, et munis du grade de licencié. Le recteur, le préfet, le procureur avaient un délai d'un mois pour faire opposition devant le Conseil académique. Évidemment, l'État interve-

nait en cas de désordre, d'atteinte aux lois ou à la moralité. Ce projet, qui rentrait assez dans le ton de la loi de 1850, exigeant seulement des hommes plus compétents pour un enseignement d'une difficulté plus élevée, ne fut jamais discuté.

Alors, les pétitions recommencèrent, réunissant plus de 100.000 adhérents ; on ne pouvait leur faire le sort de la pétition de Giraud ; mais on leur choisit un rapporteur, M. Quentin-Beauchard, qui fut loin de répondre aux espérances des pétitionnaires. De même que l'État a le droit de rendre la justice, ou de défendre le pays, disait-il, de même a-t-il le droit d'enseigner, ce qui était loin de faire rentrer la liberté d'enseignement dans la catégorie des droits naturels, appartenant aux individus.

Le 1^{er} mars 1870, se constitua une Commission extra-parlementaire, avec, à sa tête M. Guizot. Dès le début, la question de principe fut admise, et un projet fut élaboré en juin. L'enseignement était libre, et pouvait être exercé par tout Français, jouissant de ses droits civils, mais les établissements ainsi fondés, devaient être administrés par trois personnes, après déclaration au recteur dix jours au moins avant l'ouverture des cours. Il était évident que ces facultés libres étaient toujours accessibles aux délégués du ministre de l'Instruction Publique. Le projet prévoyait même la naissance d'associations qui créeraient et entretiendraient des établissements d'enseignement supérieur ; il suffisait que chacune de ces associations choisît trois membres pour les formalités réclamées par le projet.

La question de la collation des grades divisait déjà les partisans du projet ; les uns voulaient que les facultés libres,

après avoir préparé aux fonctions publiques, fissent elles-mêmes passer les examens, et décernassent les diplômes, disant que, si l'État, après avoir imposé les programmes, imposait les examinateurs, c'en serait fait de la liberté d'enseignement. Les autres étaient beaucoup moins résolus ; si l'État, disaient-ils, permet à certains individus, l'accès des carrières, où il est indispensable qu'on exige du candidat un minimum de savoir, il est donc nécessaire qu'il s'assure que ce candidat possède une instruction suffisante. Nous n'insisterons pas sur la question d'impartialité des examinateurs, absolument nécessaire en ce cas, et nous pensons avec juste raison, que l'origine des candidats n'a aucune importance dans les délibérations des examinateurs.

Le projet Guizot ne laissait pas à l'État la collation des grades ; il ne l'accordait pas non plus aux facultés libres ; il usait d'un moyen mixte, assez analogue à celui de la loi de 1875 : les étudiants des facultés de l'État seraient jugés par leurs maîtres ; ceux des facultés libres, par un jury spécial nommé pour cinq ans, et dans lequel ne siègeraient ni professeurs libres, ni professeurs de l'Université en exercice.

Mais la chute de l'Empire ne permit pas à la Commission de déposer son rapport, ni, à plus forte raison, la discussion de ce très intéressant projet de Guizot.

Pas plus que le projet Guizot, la proposition Duruy du 28 juin 1870 ne rencontra sur la question de principe aucune difficulté. Mais, pour la collation des grades, on n'avait que l'embarras de choisir parmi les quatre systèmes qu'elle proposait ; que l'on prit l'un ou l'autre, il n'y avait, ou bien ni garantie pour la liberté, ou bien ni garantie pour la science. La proposition se rapprochait sensiblement du projet pré-

cèdent quant aux formalités; il y avait bien quelques modifications insignifiantes, en particulier sur le nombre des personnes nécessaires pour fonder l'établissement.

Cette proposition, elle aussi, ne vit pas la discussion.

CHAPITRE VII

LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT ET L'ASSEMBLÉE NATIONALE. LA LOI DE 1875 ET L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'Empire tomba, les défaites succédèrent aux défaites, Paris fut assiégé de longs mois, mais, dès le 20 avril 1871, M. de Broglie et Mgr Dupanloup avaient déposé une proposition tendant au rétablissement, sur les bases de la loi de 1850, du Conseil de l'Instruction Publique. Le 22 mai, la proposition était votée, puis renvoyée à une commission, dont M. de Broglie déposait le rapport au mois de juin suivant. Elle devait devenir avec quelques modifications la loi de 1873.

La discussion générale s'ouvrit le 8 janvier 1873; elle donna lieu à l'intervention de M. Brisson, qui, au nom de la gauche, insista, pour que ce fussent des laïques qui eussent seuls la direction et la surveillance de l'enseignement public. Finalement, la loi fut votée le 19 mars, après que divers contre-projets eurent été repoussés les uns après les autres, et après que M. de Broglie eut justifié la nécessité, où on se trouvait, de faire appel dans ce conseil à tous les éléments de la société.

Désormais, au lieu de 28 membres comme en 1850, le Conseil supérieur de l'Instruction Publique en compte-

rait 38, parmi lesquels des membres de l'armée, de la marine, des délégués du Collège de France, des facultés de droit, médecine, lettres et sciences; en un mot, il était la réunion de toutes les forces vives de la nation ⁽¹⁾.

Les conseils académiques et les conseils départementaux subsistaient, nous ne les décrirons pas dans tous leurs détails; leur composition était infiniment variée; nous dirons seulement, que, dans le conseil académique, il y avait un plus grand nombre de représentants de la Société que du corps enseignant, et qu'il était par cela même une figuration assez exacte de la Société tout entière.

Le projet Guizot n'avait pu venir en discussion sous l'Empire; mais une fois le calme rétabli en France, il fut repris à la fin de juillet 1871, par le comte Jaubert, et renvoyé à la Commission d'initiative, où il fut l'objet d'un rapport favorable. L'Assemblée le prit en considération le 26 août 1871.

Dans le rapport de la Commission, que M. Laboulaye déposa le 25 juillet 1873, et qui empruntait au projet Guizot ses dispositions essentielles, on pouvait lire ces lignes caractéristiques : « Il importe à l'État, que les citoyens soient instruits, mais il n'en résulte pas, que lui seul ait le droit d'enseigner... Nous voulons donner la pleine liberté de l'enseignement supérieur, sans autres restrictions, que celles que réclament la morale et l'ordre public ».

Et pourtant, malgré ses intentions libérales, ce projet n'eut pas l'avantage de plaire à tous les catholiques; comme

(1) Nous n'insisterons pas sur la compétence, rappelons qu'elle était la même qu'en 1850, que le conseil se prononçait en dernier ressort sur les décisions du conseil académique et que les décisions se prenaient aux deux tiers des suffrages.

au moment de la discussion de la loi de 1850, il y eut des intransigeants à qui la célèbre formule : tout ou rien, était redevenue habituelle, et qui ne voulaient accepter, en matière d'enseignement supérieur, qu'une liberté illimitée, c'est-à-dire posséder des établissements ne relevant, en aucune façon, du ministère de l'enseignement public, et surtout, ne pouvant admettre, que le principe de la nouvelle loi fût un principe de liberté pour tous de tout enseigner. Il était évident, qu'un tel projet, dont nous n'esquissons que les grandes lignes, n'aurait pas été pris en considération par l'Assemblée Nationale.

La discussion du projet s'ouvrit à la fin de l'année 1874; Challemel-Lacour et Paul Bert parlèrent au nom de la gauche, et le combattirent; le premier n'admettait pas le principe de la liberté d'enseignement, et ne voyait pas l'utilité de la loi en préparation; la peur de l'Église le hantait : « On veut dans ces universités, disait-il, dans ces futurs médecins, dans ces futurs avocats, dans ces futurs magistrats, préparer des auxiliaires de l'esprit catholique ⁽¹⁾ ». Et Paul Bert qui ne voyait pas la nécessité de maisons rivales de celles de l'Université, était partisan plus que jamais, d'Universités d'État, où toutes les opinions, quelles qu'elles fussent, pourraient être enseignées.

Après un discours de Mgr Dupanloup, qui répondit aux orateurs de la gauche, on décida par 531 voix contre 124, de passer à une seconde délibération.

La discussion ne reprit qu'en juin 1875, après que le projet eut été renvoyé à la Commission, dans l'espoir d'obtenir

(1) Séance du 4 décembre 1874, *Annales de l'Assemblée Nationale*, p. 63 et suiv.

des garanties sévères, de la part des individus qui voulaient créer des établissements d'enseignement supérieur.

La grande querelle des membres de l'Assemblée Nationale était la question de la collation des grades; il est juste de dire que la presque unanimité des journaux refusait aux Universités libres, le droit de décerner elles-mêmes des diplômes : les uns manquaient de confiance, les autres avaient peur de la domination de l'Eglise.

La Commission avait essayé de résoudre la question; son système était assez ingénieux; elle laissait à l'État le droit de conférer les grades, mais, en même temps, elle conférait également ce droit aux facultés libres, qui le méritaient, tant par le choix des maîtres, la force des études et les ressources scientifiques de chaque établissement. Il était à peu près sûr, que ce système créerait des difficultés, puisqu'il faudrait alors établir un barème, permettant de savoir, si tel ou tel établissement était apte à délivrer des diplômes.

D'un autre côté, Bardoux et Jules Ferry réclamaient éloquemment, que la collation des grades fût réservée à l'État, et à l'État seul. Leur proposition : « les facultés de l'État auront seules le droit de conférer les grades », était corrigée par une autre proposition, qui ne s'opposait pas à la liberté de l'enseignement supérieur : « Les candidats aux grades des Facultés de l'État seront dispensés de l'inscription, et de l'assiduité aux cours, s'ils justifient de conditions équivalentes dans les facultés libres ⁽¹⁾ ».

Mais, disait Jules Ferry, laisser s'accréditer cette version, que, quiconque a le droit d'enseigner, a encore le droit de

(1) Séance du 4 décembre 1874, *Annales de l'Assemblée Nationale*, p. 43 et suiv.

conférer des grades, est un pur non-sens, « car cette proposition est en elle-même contradictoire ; elle aboutit purement et simplement à la négation absolue du grade lui-même⁽¹⁾ ». Les propositions de Jules Ferry et de Bardoux furent rejetées.

Jules Simon, lui aussi, défendait les privilèges de l'Université ; il reprenait le système, que nous avons déjà vu précédemment : « Vous ne contesterez pas, disait-il, à l'État, le droit de faire lui-même, les conditions des carrières publiques, puisque c'est lui qui emploie les fonctionnaires, qui en use, qui est responsable de leurs fautes et de leur incapacité⁽²⁾ ».

Enfin, ce fut l'amendement Paris qui mit tout le monde d'accord ; il proposait la création de jurys mixtes, composés de professeurs de l'Université et de professeurs libres, en nombre égal, et que le ministre de l'Instruction Publique nommerait pour chaque session. Cet amendement, que le rapporteur repoussa, fut soutenu vigoureusement par Mgr Dupanloup et finalement voté par 358 voix contre 321.

Le 12 juillet 1875, la loi était définitivement adoptée.

Désormais, l'enseignement supérieur était libre ; tout Français ou toute association de personnes pouvait créer et ouvrir des établissements ; si c'était un cours isolé, il suffisait d'une simple déclaration au chef-lieu d'académie, au moins dix jours à l'avance. Si c'était un établissement, on observait les mêmes formalités, mais la maison devait être administrée par trois personnes. L'État gardait, par les grades, la

(1) Séances des 11-12 juin 1875, *Annales de l'Assemblée Nationale*, t. XXXVIII, p. 577 et suiv.

(2) Séance du 15 juin 1875, *Annales de l'Assemblée Nationale*, t. XXXVIII, p. 577 et suiv.

sanction des études supérieures, mais il devait admettre à la délivrance de ces grades, conjointement avec ses professeurs et en même nombre les professeurs des facultés libres.

Enfin, les tribunaux de droit commun connaissaient des infractions à la loi, et étaient chargés d'appliquer les pénalités édictées.

M. Chesnelong et Mgr Dupanloup avaient particulièrement aidé au vote de la loi. Aussi le pape Pie IX leur envoya-t-il un bref de félicitations; l'*Univers* n'avait plus le même langage qu'en 1850, il félicitait l'Assemblée de l'œuvre accomplie. Pendant que le journal de Gambetta, *la République Française*, demandait le rejet de la loi, les *Débats* trouvaient fort heureux le système des jurys mixtes. « C'est une grande et noble liberté, que la nouvelle loi inaugure, lisait-on, dans le *Correspondant*, une liberté, qui manquait au peuple de l'Europe le plus avide et le plus jaloux de tous ses droits ⁽¹⁾ ». Et, à côté de ces appréciations de la presse, il n'est peut-être pas sans intérêt de citer quelques phrases où M. Liard affirme sa conception de la liberté de l'enseignement supérieur : « Doctrine contre doctrine, système contre système, méthode contre méthode, chaire contre chaire, au grand jour, sans entraves, il n'y a là rien que de très normal, pour un ordre d'enseignement, qui procède par appel à la réflexion personnelle, et non pas à l'autorité, et où le but est beaucoup moins de munir l'élève d'idées toutes faites, que de lui apprendre à s'en former lui-même ⁽²⁾ ».

(1) *Correspondant*, n° du 25 juillet 1875, p. 440.

(2) Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France, 1789-1893*, t. II, Colin, édit.

La loi de 1875 avait été le dernier acte de l'Assemblée Nationale, elle avait été également la dernière loi de liberté, sortie des délibérations des assemblées françaises. A partir de 1875, tous les ministres de l'Instruction Publique, qui vont se succéder, essayeront, petit à petit, d'enlever chacun une parcelle de liberté. Jusqu'à présent, nous avons étudié les lois créatrices de la liberté d'enseignement; maintenant nous allons étudier les lois restrictives de cette liberté.

Une évolution politique va s'accomplir; au Gouvernement indécis du maréchal de Mac-Mahon, va succéder le gouvernement franchement opportuniste de Gambetta et de Jules Ferry. Et parce qu'on ne cessait de répéter, que les Prussiens nous avaient vaincus en 1870, grâce à leurs instituteurs, les adversaires des lois de liberté vont affirmer que, comme en 1789, les Français, après avoir constaté l'insuffisance et la pauvreté de leurs écoles, réclament de l'État un service d'instruction national et complet. « La France est à refaire par l'éducation », disait Jules Simon, dans son livre *L'École*.

Le Gouvernement conclura bientôt à l'obligation de l'école et à la gratuité de l'école. Encore une fois, nous ne voudrions pas, que l'on pût croire, que nous nous élevons contre ce mode d'enseignement; nous savons trop quels services ont rendus à l'éducation nationale, la gratuité et l'obligation scolaires. Mais nous avons pensé, qu'il était intéressant de signaler ici les bases essentielles, que le Gouvernement opportuniste de l'époque a pris comme moyens de combat plutôt que comme principes.

CHAPITRE VIII

LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE ET LES LOIS RESTRICTIVES DE LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

I

RÉORGANISATION DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES CONSEILS ACADÉMIQUES. LOI DU 27 FÉVRIER 1880.

Les élections de 1876 modifièrent profondément l'attitude de la Chambre ; un plus grand nombre de républicains furent élus, et aussitôt essayèrent de faire modifier la loi de 1875, tout au moins, en ce qui concernait la collation des grades ; et les déclarations du ministère faisaient augurer, que le temps n'était pas éloigné, où l'on modifierait cette liberté ; « en ce qui concerne la collation des grades dans l'enseignement supérieur, disait-il, nous vous en proposerons la solution, en cherchant à concilier d'importantes libertés justement réclamées, avec les droits de l'État et les prérogatives nécessaires du pouvoir exécutif⁽¹⁾ ». Dans une allocution aux professeurs des lycées de Paris, le 19 mars 1876, M. Wadding-

(1) Séance du 14 mars 1876, *Annales du Sénat et de la Chambre des Députés*, t. I, p. 53.

ton, ministre de l'Instruction Publique, insistait encore sur cette brûlante question de la collation des grades ; il reconnaissait que la liberté de l'enseignement était plus que jamais nécessaire, mais, quant à la collation des grades, disait-il, je veux fermement, irrévocablement la rendre à l'État.

De telles paroles prononcées par une voix aussi autorisée, que celle d'un membre du Gouvernement, ne pouvaient qu'encourager les partisans de l'abolition, dans leur campagne, et il est infiniment probable qu'une proposition de loi aurait été déposée, si, M. Waddington lui-même, devançant les intentions, n'avait lui-même préparé un projet de loi, dont il donna connaissance le 23 mars 1876. Tout en mettant hors de la discussion la liberté de l'enseignement dont il se déclarait partisan, le projet abolissait les articles 13 et 14 de la loi de juillet 1875 ; désormais les élèves des facultés libres ne pourront plus passer leurs examens que devant les examinateurs des facultés de l'État, en justifiant du nombre d'inscriptions voulues par les règlements.

M. Waddington, pour justifier sa proposition, avait invoqué les arguments que nous connaissons déjà. L'État, en choisissant ses fonctionnaires, ou en permettant l'accès de certaines fonctions, ne peut se baser que sur les diplômes que lui présente le candidat. Mais si ce dernier a obtenu son diplôme, en passant son examen devant un professeur, dont l'État n'a pu vérifier le savoir, il peut arriver qu'il soit inapte à la fonction à laquelle il aspire, et l'État responsable des diplômes qu'il décerne, est victime d'une escroquerie.

Nous n'insisterons pas sur les motifs énoncés par M. Waddington ; nous nous contentons de les reproduire ici, pour montrer jusqu'à quel point la question était délicate.

Ce ne fut pas sans une vive émotion, que le parti catholique eut connaissance d'un tel projet; et, naturellement les journaux, qui avaient lutté pour le vote de la loi de 1875, firent une violente opposition, pendant que, de leur côté, les évêques de France adressaient au Président du Conseil « des observations sur le nouveau projet de loi relatif à la collation des grades ».

Il est intéressant de noter que la physionomie de la Chambre des Députés était considérablement changée; les élections de 1876 avaient éliminé pas mal de conservateurs; et le rapporteur de la Commission, M. Spuller, concluait à l'adoption du projet. Il reprenait les arguments déjà invoqués par M. Waddington, et les développait en insistant particulièrement, sur ce que l'État avait sa responsabilité engagée; relativement à la capacité des fonctionnaires, et qu'il devait « lui-même délivrer la marque de garantie, et frapper du poinçon le sujet qui demande à être diplômé ».

Quand la discussion s'engagea le 1^{er} juin, à la Chambre des Députés il était à peu près certain, attendu la composition de la Chambre, que le projet serait voté; M. de Mun eut beau s'évertuer à montrer, que la collation des grades n'était que la conséquence de la liberté de l'enseignement, le projet fut voté par 357 voix contre 123, après un appel de Jules Ferry à ses amis, pour qu'eux et lui empêchassent la reconstitution d'un monopole en faveur de l'Église.

Il est vrai que le Sénat n'avait pas dit son dernier mot; cette assemblée n'avait pas, au point de vue politique, les mêmes idées que la Chambre des Députés; elle était restée fidèle à l'opinion qui avait fait naître la loi de 1875. Aussi le

rapport de la Commission concluait-il au rejet du projet. La discussion, qui s'engagea le 18 juillet, fut très intéressante; M. de Broglie émit l'hypothèse d'un revirement électoral du pays; il se demanda si la situation présente ne pouvait pas être changée et si, en ce cas, le rôle et le devoir du Sénat n'étaient pas de s'opposer à ce qu'on balayât les lois existantes, en attendant un autre revirement qui, lui aussi, balayerait ce que l'on aurait mis à la place. Quant à la question de savoir, si, en tolérant les jurys mixtes l'État se dessaisissait d'une partie de son droit, on ne put s'entendre; la droite disait non, la gauche soutenait le contraire. Finalement, à la très petite majorité de 144 voix contre 139, le projet fut rejeté le 20 juillet. Mais il était aisé de prévoir que, dans quelques mois, un semblable projet aurait beaucoup de chances de réussir; tout comme la Chambre, le Sénat allait se renouveler et le mouvement républicain, qui s'étendait dans tout le pays, allait envoyer au Luxembourg des élus, qui ne seraient pas des défenseurs inflexibles de la loi de 1875 (1).

Les élections du 14 octobre 1877 amenèrent à la Chambre 330 républicains et 210 conservateurs; en Décembre de la même année, la majorité, au Sénat, passait de droite à gauche, pendant que M. Jules Grévy succédait au maréchal de Mac-Mahon, à la présidence de la République (30 janvier 1879). La guerre contre l'Église et la liberté de l'enseignement allait commencer; Gambetta, d'ailleurs, avait pris soin d'indiquer les principaux points d'attaque; il voulait laïciser l'enseignement à tous les degrés, en l'enlevant au

(1) Pour la discussion du projet au Sénat, cf. *Annales du Sénat*, 1876, t. IV.

clergé, et en le remettant à l'État : « Je ne veux plus de ces institutions, dans lesquelles on trompe l'histoire, où l'on fausse l'esprit français, et où l'on prépare des générations hostiles, prêtes à se jeter les unes sur les autres. Il faut donner une éducation française, et des citoyens libres peuvent seuls la donner ».

Ces paroles, on le devine, provoquèrent l'émotion des catholiques; elles étaient le prélude d'actes énergiques et vigoureux. Dès le début de l'année 1879, le 23 janvier, Paul Bert déposait une proposition de loi qui abolissait la loi de 1875; mais il ne persista pas dans ses intentions, quand il sut que le Gouvernement allait lui-même déposer un projet. Le ministère, que présidait M. Waddington, comptait parmi ses membres M. Jules Ferry, à qui on avait confié le ministère de l'Instruction Publique. C'est lui, qui, manifestement, allait conduire la campagne projetée, et son premier acte gouvernemental fut assez significatif, il nomma un protestant militant, M. Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire. Le 15 mars 1879, il déposait deux projets, d'une importance assez considérable : Le premier sur la réorganisation du Conseil supérieur de l'Instruction publique et des conseils académiques, le second sur la liberté de l'enseignement supérieur.

Les lois de 1850 et de 1873 avaient fait entrer dans le conseil supérieur toutes « les grandes influences sociales » ; on y voyait figurer des évêques, des ministres protestants, un rabbin, des membres du Conseil d'État et de la Cour de cassation, de la Cour des comptes et de l'Institut.

Les conseils académiques étaient formés d'après le même

principe, par le recteur, l'évêque, un pasteur, un rabbin et des magistrats.

Aux influences sociales, Jules Ferry prétend substituer le système des compétences; pour lui, le conseil supérieur ne doit être qu'un conseil d'étude; sa mission est par dessus tout pédagogique, et la première condition pour y prendre place, est d'appartenir à l'enseignement. Aussi le projet exclut-il du conseil supérieur, les membres appartenant à l'une des trois religions reconnues par le Gouvernement, les membres du Conseil d'État et de la Cour de cassation. Dorénavant, il y aura deux groupes dans le conseil : une section permanente, dont tous les membres seront fournis par l'Université et nommés par le Président de la République. Le second groupe comprendra des représentants des diverses écoles de l'État, choisis par leurs collègues, ou des membres des écoles libres nommés par le Gouvernement. Les conseils académiques étaient formés d'après les mêmes principes, par des professeurs sortant de l'enseignement public, à l'exclusion du clergé.

Le rapport de la Commission fut déposé le 24 juin 1879; à peu de chose près, il reproduisait celui de Jules Ferry, insistant particulièrement sur l'exclusion du Conseil, des ministres du culte : « Tout ce que l'État peut leur accorder, disait le rapporteur, c'est la faculté d'avoir d'autres écoles, à des conditions fixées par la loi. Leur donner aussi le pouvoir de diriger les siennes, ce serait abdiquer ». En vain, quand la discussion s'ouvrit à la Chambre le 17 juillet, essaya-t-on d'invoquer que presque la moitié de la jeunesse française était élevée dans les institutions ecclésiastiques, et qu'il serait bon qu'un membre du clergé pût élever la voix, au sein du

Conseil, pour donner son avis, sur l'instruction religieuse. En vain, un amendement proposa-t-il la création de deux conseils : l'un de l'Université, l'autre de l'enseignement libre, la loi fut adoptée par 363 voix contre 140, après deux jours de discussion.

Il restait le Sénat ; la discussion du projet Ferry s'ouvrit le 23 janvier 1880, elle servit de prélude à celle plus importante de l'enseignement supérieur, que nous allons étudier tout à l'heure. Bien que le succès du Gouvernement parût certain, la résistance n'en fut pas moins longue et brillante. Tour à tour, M. Wallon et M. de Broglie luttèrent pour le rejet du projet : « Tous ceux que vous chassez du Conseil, ce sont les représentants de l'enseignement, qui apprend aux hommes à reconnaître une providence présidant au gouvernement de ce monde, à espérer dans une vie future », disait M. de Broglie au rapporteur, M. Barthélemy Saint-Hilaire. Il est vrai que M. Jules Ferry répondait : « Notre politique est conforme à la tradition nationale ; or la tradition nationale, c'est d'avoir une barrière infranchissable entre le domaine temporel et le domaine spirituel ». C'était l'argument décisif, et qui devait décider du vote de la loi. La discussion des articles ne fut qu'une formalité, et, le 23 février 1880, en troisième lecture, le Sénat adoptait l'ensemble de la loi.

II

LOI DU 18 MARS 1880 SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Nous avons vu précédemment, qu'en dehors du projet de loi sur le Conseil supérieur de l'Instruction Publique

qui devait devenir la loi du 27 février 1880, Jules Ferry avait encore déposé un autre projet de loi, sur la liberté de l'enseignement supérieur. C'est lui que nous allons étudier maintenant.

Ce projet modifiait profondément la loi de 1875 ; les articles 1 à 5 supprimaient les jurys mixtes et restituèrent à l'État, le droit de conférer les grades ; tous les élèves des établissements libres devaient désormais passer leurs examens devant les facultés de l'État, et aussi y prendre leurs inscriptions. Enfin, le fameux article 7 du projet, qui devait donner lieu à tant de discussions, était ainsi conçu : « Nul n'est admis à diriger un établissement d'enseignement public ou privé, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation non autorisée ».

Il est extraordinaire, qu'un article visant comme celui-ci l'enseignement congréganiste à tous les degrés, ait été inséré dans une loi, réservée exclusivement à l'enseignement supérieur ; chacun se demandait les motifs d'une telle façon de procéder. Mais Jules Ferry, au banquet du Conseil général des Vosges, tout en affirmant que le projet n'était ni une atteinte à la liberté de conscience, ni une attaque contre la liberté des pères de famille, chose sacrée, primordiale et absolue, précisait étrangement la question : « le but que nous visons, disait-il, ce sont les congrégations non autorisées et surtout les jésuites ».

A cette attaque, les catholiques répondirent en serrant les rangs ; les évêques prirent la tête du mouvement, tous protestèrent et leurs lettres pastorales, à ce sujet, formeraient un volume. Les cardinaux Guibert et de Bonnechose allèrent

trouver M. Grévy, qui promet de faire « tout son possible pour atténuer ces représailles ⁽¹⁾ ». En même temps, un vaste pétitionnement s'organisait dans toute la France ; à la fin de Mai, il y avait plus de 150.000 adhérents aux pétitions. A leur session d'avril, sur l'initiative du baron de Mackau, les conseils généraux s'occupèrent du projet : 33 étaient hostiles aux lois Ferry, 13 seulement étaient favorables.

Malgré tout, Jules Ferry tint bon, malgré l'*Univers*, malgré le *Constitutionnel* dans lequel on pouvait lire le 17 mars 1879 : « On peut de toute son âme et de toutes ses forces combattre le projet Ferry, sans être un clérical, sans être un ennemi de l'Université, sans conspirer contre les droits de l'État ». Et la *Presse* écrivait « : La République cesserait d'être libérale, si la disposition de l'article 7 du projet Ferry était adoptée, sanctionnée, promulguée ».

Néanmoins, la commission de la Chambre se montra favorable au projet ; le 29 mai 1879, M. Spuller déposait son rapport ; pour lui, l'État était omnipotent en matière d'enseignement, et il était de toute urgence de reprendre à l'Église, ce qu'elle avait usurpé ; d'ailleurs, le projet n'était pas une déclaration de guerre au parti catholique. Et M. Spuller, bien loin de le rejeter, déclarait l'adopter dans son entier, car, disait-il, « il ne retire pas la liberté, il se contente d'en organiser l'exercice, mais il restaure et sauvegarde les droits de la puissance publique qui ont été imprudemment sacrifiés ⁽²⁾ ». Quant aux pétitions des catholiques et aux protestations des évêques, il était d'avis de les considérer comme non avenues.

(1) Mgr Besson, *Le cardinal de Bonnechose*, t. II, p. 293.

(2) Séance du 29 mai 1879, *Annales du Sénat et de la Chambre des Députés*, 1879, t. VI, p. 4.

La discussion générale commença le 16 juin 1879; elle s'ouvrit par un réquisitoire violent de Paul Bert : « La liberté, disait-il, n'est pas due à ceux qui veulent s'en faire une arme, pour enseigner à haïr toutes les libertés ». Elle continua par un tournoi oratoire entre MM. Deschanel, Mackau et Spuller. Le 26 juin, montait à la tribune un membre du parti républicain, un de ceux qui avaient fait campagne avec les 363; M. Étienne Lamy, député républicain du Jura, sacrifiait son avenir politique, pour défendre ses convictions religieuses; il critiqua le projet en libéral, et son discours est certainement le plus vigoureux réquisitoire contre le projet Ferry : « Votre loi est l'injustice même, ne servant à aucun intérêt et contraire à la notion même de la République ». Et, éloquemment, il réclama la liberté pour les congrégations, au nom de la justice, au nom de la liberté d'association, au nom du droit de l'individu. Votre politique, disait-il, en terminant, au ministre de l'Instruction Publique, est une politique jacobine.

La réponse de Jules Ferry remplit deux séances, celles des 26 et 27 juin. Selon lui, ce qui devait être la base fondamentale de tout, et à qui tout devait être subordonné, c'était le droit de l'État, dont le rôle est de maintenir l'unité nationale. Ainsi l'État ne doit pas se désintéresser du conflit des doctrines, et la liberté d'enseignement, loin d'être une liberté maîtresse, doit être subordonnée au droit et à l'intérêt public. De plus, le mal est suffisamment grave, pour que la Chambre ne se refuse pas à voter une loi de salut public, d'autant plus que les Jésuites n'enseignent à la jeunesse que des idées antirépublicaines, et que l'introduction de

l'article 7 dans nos lois, n'est qu'une nécessité devant les empiètements du parti clérical.

Le 28 juin, la discussion générale était close.

M. Bardoux essaya bien de faire voter un contre-projet, qui substituait à l'article 7, une inspection plus sévère des écoles libres, et qui, tout en réservant à l'État, la collation des grades, laissait subsister la liberté de l'enseignement supérieur. A une immense majorité, ce contre-projet fut repoussé, et les six premiers articles du projet furent votés sans difficulté. La bataille véritable s'engagea sur l'article 7; il fut éloquemment combattu par M. Keller et violemment défendu par Paul Bert, qui profita de la circonstance, pour attaquer la morale des Jésuites et pour prononcer un discours tel qu'il laisse des doutes sur sa bonne foi. L'amendement de M. Madier de Montjau qui enlevait à toutes les congrégations et au clergé lui-même, le droit d'enseigner ne fut pas plus adopté que celui que M. de Baudry d'Asson soutint pour exclure de l'enseignement les membres de l'Internationale, de toutes les sociétés secrètes et les francs-maçons. Finalement, l'article 7 fut adopté par 333 voix contre 164, et le projet lui-même, le 9 juillet 1879 par 347 voix contre 143.

Mais il y avait encore le Sénat, qui demeurait le suprême espoir des catholiques; le lendemain du vote de la Chambre le projet y était transmis, et on se hâta de nommer une commission dont M. Jules Simon fut le rapporteur. Il acceptait la loi, mais rejetait l'article 7, parce que contraire à la liberté; un tel vote, disait-il, placerait les congrégations au même rang que les exclus de la société; bien plus, il serait parfaitement impolitique, car ce serait donner à

choisir aux catholiques entre la religion et la République : « Nous croyons en le repoussant, continuait Jules Simon, servir la République autant que la liberté..... Considérant l'article 7 comme une dérogation formelle à la liberté d'enseignement, nous exprimons la crainte de voir la République descendre dans cette voie, où l'on ne s'arrête plus, et qui mène à remplacer les principes par des expédients et la liberté par le despotisme ».

La discussion commença : tour à tour, et après le rejet de quelques amendements et d'éloquentes interventions de part et d'autre, les six premiers articles du projet furent adoptés pour ainsi dire sans difficultés. La bataille décisive s'engagea seulement le 4 mars, quand arriva la discussion du fameux article 7. Le Gouvernement savait d'avance que c'était sur ce terrain que ses adversaires l'attendaient, et où ils avaient l'intention de lui infliger un échec, tout au moins partiel.

Nous ne pouvons que signaler dans cette lutte les remarquables discours de MM. Béranger et Buffet contre Bertauld et Foucher de Careil. M. Béranger envisagea spécialement le côté juridique : Les membres des congrégations sont des citoyens comme les autres, et la loi de 1850 donne à tous les citoyens le droit d'ouvrir une école.

Les 5 et 6 mars, Jules Ferry occupa la tribune pendant sept heures, et prononça un véritable réquisitoire contre les Pères Jésuites, dont il dénonçait l'enseignement, comme ne devant aboutir qu'à former des adeptes de la contre-révolution. « Le projet, disait-il, ne constitue pas une attaque contre l'enseignement chrétien, mais seulement contre les congrégations non autorisées, qui vivent dans un état de

perpétuelle contravention, et qui n'ont qu'à régulariser leur situation ».

La réponse de Jules Simon fut applaudie par la droite et le centre ; elle eut pour résultat de diviser les républicains. Contre l'enseignement des Jésuites, il fit appel à la surveillance de l'État, et du Conseil supérieur de l'Instruction Publique, composé surtout d'universitaires. Et il termina par ces mots : « Messieurs, ou n'aime vraiment la liberté que quand on l'aime chez ses adversaires ; quand on ne l'aime que pour soi, on ne l'aime pas, on ne la comprend pas, on n'est même pas digne de la comprendre ». Ces paroles étaient sévères, et l'article 7 semblait bien compromis ; aussi M. de Freycinet, président du Conseil, se résigna-t-il à venir à son secours ? Insinuant et souple comme M. Jules Simon, il commença par affirmer que l'article 7 n'attaquait ni la religion, ni la liberté ; et de sa démonstration, il résultait que les congrégations non autorisées n'avaient pas plus le droit d'enseigner en commun, qu'elles n'avaient le droit de posséder et d'administrer en commun. Et l'orateur supplia le Sénat de voter l'article, de compter sur la modération du Gouvernement pour l'appliquer.

Enfin, ce fut Dufaure, qui se chargea de porter le dernier coup ; il le fit, dans un discours qui est un chef-d'œuvre de précision et d'ironie ; il adjura le Sénat de voter contre « une loi réactionnaire contraire aux principes de la Révolution de 1848, aux principes de la République et de la liberté ». Le 9 mars, par 148 voix contre 129 ; le Sénat repoussait l'article 7, et le 15 mars, il confirmait ce vote par 187 voix contre 103.

La Chambre des députés vota le projet, tel qu'il était

revenu du Sénat ; allégé de l'article 7, il devenait la loi du 18 mars 1880 sur l'enseignement supérieur. Désormais, l'État avait la collation exclusive des grades, et il était interdit aux établissements libres d'enseignement supérieur de prendre le titre d'Universités.

Cette loi dépouillait les catholiques de bien des avantages précieux ; malgré cela, les radicaux manifestèrent de leur défaite, un dépit violent. Déjà, avant le vote de la loi, M. de Freycinet avait dit au Sénat : « Qu'est-ce qui empêcherait donc ce cabinet, si vous refusiez l'article 7, d'appliquer les mesures d'expulsion, qui sont encore en vigueur ? » Ces paroles ne devaient pas être perdues, quelqu'un se chargea de les relever. Le 17 mars, avant même que la loi ne fût complètement votée par la Chambre, à la suite d'une interpellation de M. Devès, président de la gauche, l'Assemblée votait un ordre du jour de confiance au Gouvernement, pour qu'il appliquât les lois relatives aux congrégations non autorisées.

« Nous appliquerons les lois, avait dit M. de Freycinet, sous notre responsabilité et, en nous inspirant des grands intérêts qui nous sont confiés ».

Le 29 mars suivant, deux décrets paraissaient à l'*Officiel*.

Les décrets de 1880.

Le premier dissolvait la société non autorisée, dite de Jésus, et accordait à ses membres, un délai de trois mois, pour évacuer les établissements, qu'elle possédait sur le territoire français.

Le second donnait à toute congrégation ou communauté non autorisée un délai de trois mois, pour demander l'autorisation, et soumettre au Gouvernements ses statuts.

Les décrets à peine connus, une émotion profonde s'empara du pays, et, dès le premier jour, une agitation légale formidable s'organisa. Nous n'avons pas l'intention d'entrer dans le détail de l'exécution des décrets du 29 mars 1880 ; cela sortirait par trop du cadre restreint de cette étude, et allongerait singulièrement notre exposé historique. Nous nous contenterons de dire, qu'avec une entente unanime, les congrégations enseignantes s'abritèrent sous l'égide du droit commun à tous les Français et ne se soumirent pas à une jurisprudence contestée.

Le 30 juin, Jules Ferry fit exécuter les décrets *manu militari* ; il n'hésita pas à faire le vide dans 358 couvents, et à emmener sur la route de l'exil, plus de 10.000 religieux. Aussi, un certain nombre de magistrats du parquet démissionnèrent-ils pour ne pas coopérer à cette œuvre ; et, avant la fin de l'année, plus de 400 magistrats et fonctionnaires avaient suivi cet exemple. Certains religieux avaient même eu recours à la justice de leur pays, et avaient introduit des instances, près des tribunaux civils, pour obtenir la levée des scellés et pour se faire remettre en possession de leurs immeubles. Le Commissaire du Gouvernement n'admettait qu'un seul recours : s'adresser aux Chambres ; mais ces dernières avaient sanctionné les décrets, et le recours n'était plus possible. D'un autre côté, M. Gomel avait admis la possibilité d'un recours devant les autorités judiciaires, et sa thèse fut admise par la presque unanimité des tribunaux, qui affirmèrent leur compétence.

Mais le Tribunal des conflits, se hâta de proclamer l'incompétence absolue des juridictions judiciaires ; il n'admit que la possibilité d'un recours à l'autorité administrative, recours que nous avons vu être absolument inefficace. Et quand on essaya d'intenter des poursuites criminelles contre les fonctionnaires, ayant pris part à l'exécution des décrets, les préfets se hâtèrent de proposer un déclinatoire d'incompétence, tiré du caractère administratif de l'acte qui leur était reproché. Aussi les congrégations durent se soumettre, et leurs établissements d'enseignement furent fermés.

Nous avons dit précédemment que la loi de 1880 n'était que la mise à exécution d'un plan plus vaste, qu'elle faisait partie d'un programme qui avait pour but de reconquérir tout le terrain perdu « par la pensée libre ».

Notons qu'en 1869, quand Jules Ferry était candidat républicain dans le VI^e arrondissement de Paris, il écrivait à un membre de son comité : « Je suis partisan de l'instruction primaire, mais si l'on entend qu'elle sera exclusivement laïque, c'est-à-dire interdite à certaines personnes, à cause de leur croyance, ou que l'obligation impliquerait pour le père, la nécessité d'envoyer ses enfants à une école laïque, plutôt qu'à une école religieuse, je m'y opposerais au nom de la liberté d'enseignement » (1).

Dix ans plus tard, à Marseille, dans une loge, un orateur

(1) L'impression produite en Europe fut lamentable. La presse anglaise et protestante déclarait les décrets « impolitiques, ridicules, honteux, attentatoires à la liberté ». Dans le *Times* on pouvait lire : « Jamais le gouvernement d'un grand pays ne s'était abaissé à une telle entreprise, et le ministre de la Justice, présidant le tribunal des conflits, jugeant en faveur de sa propre cause, est le comble de ces atroces sottises, qui, depuis des mois, ont stupéfié le monde ».

félicitait « le F.^r. J. Ferry, qui a eu l'insigne honneur d'être initié aux mystères maçonniques, de travailler à rendre l'enseignement essentiellement laïque, au milieu des clabauderies, des attaques sans nom de la gent cléricale ⁽¹⁾ ».

Le chemin parcouru était considérable, et ces simples lignes suffisent à expliquer tout le plan de campagne, que Jules Ferry, avec une patience tenace et une volonté inlassable, allait essayer de réaliser. La loi de 1880 ne lui avait pas donné complète satisfaction, puisque l'article 7 n'avait pas été adopté. Mais il y avait une autre œuvre à entreprendre, il fallait expulser la religion de l'école, et s'assurer l'avenir, en ne laissant pas échapper l'enfant. C'est à cela que désormais M. Jules Ferry va consacrer tous ses efforts.

Il va commencer par faire voter une loi sur les titres de capacité de l'enseignement primaire. La loi de 1850 exigeait de tout candidat, un brevet de capacité, qui était délivré par une Commission d'examen nommée chaque année par le conseil académique ; mais elle permettait de remplacer ce brevet de capacité par un certificat de stage de trois années au moins, par un diplôme de bachelier, par un certificat d'admission dans une des écoles spéciales de l'État. Bien plus, elle assimilait à ce brevet de capacité, le titre de ministre d'un des cultes reconnus par l'État ou une lettre d'obédience délivrée par une supérieure à ses religieuses.

Le ministre après avoir rappelé toutes les exceptions au brevet de l'enseignement primaire décide qu'aucune de ces exceptions n'a plus sa raison d'être, surtout les lettres d'obédience ; et il s'indigne que sur 37.000 institutrices congré-

(1) Rapporté par G. Goyau, *L'école d'aujourd'hui*, 1^{re} série, p. 51-52, Perrin, édit.

ganistes, 5.700 seulement soient pourvues du brevet de capacité. Mais, quoi que dise Jules Ferry, son mobile n'est pas sa sollicitude pour l'avenir des études scolaires ; ce qu'il veut, c'est entraver l'enseignement congréganiste.

Le projet exigeait de tous les directeurs d'écoles primaires, publiques ou privées, le brevet ordinaire de capacité, et un certificat d'aptitude pédagogique ; de plus la commission sur les instances de son rapporteur Paul Bert, réduisit à une année, au lieu de trois, le délai accordé pour l'obtention du brevet.

La discussion s'ouvrit le 24 mai 1880 ; la tactique de Jules Ferry fut de faire voter la loi sans discussion ; il ne répondit ni à M. Boyer, ni à M. de la Bassetière, mais seulement à M. Keller, dont il fit rejeter un amendement. Votée à la Chambre par 366 voix contre 121, la loi fut portée au Sénat, qui ne la discuta qu'un an plus tard : le 29 mars 1881. M. Chesnelong plaida le maintien des équivalences établies par la loi de 1850 ; il ne fut pas plus écouté que M. Delsol, qui voulait faire exempter du brevet, les instituteurs des petites écoles et les adjoints en fonction. Finalement, la loi fut votée le 16 juin 1881 par 165 voix contre 105.

Nous nous en voudrions de ne pas citer, à titre documentaire tout au moins, la loi du 21 décembre 1880, sur les écoles normales et les collèges et lycées de filles. Née de deux projets, de M. Camille Sée, député de la Seine et de Paul Bert, cette loi fut votée, après une discussion suffisamment intéressante, pour que l'on fût convaincu que les auteurs du projet de loi avaient eu pour but, moins le développement de l'instruction des jeunes filles, ce qui aurait été parfait, que le désir de les soustraire à l'influence des maisons d'éducation

religieuse. Ainsi comprise, la loi rentrait dans le cadre des lois scolaires, dues à l'initiative de Jules Ferry ; et c'est en ce sens seulement, qu'on peut dire qu'elle intéresse la liberté de l'enseignement.

Il n'est peut-être pas inutile non plus de dire quelques mots d'un projet de loi sur l'enseignement secondaire privé. Présenté en 1880 par M. Marcou, repris en décembre 1881 par Paul Bert, il fut finalement porté à la connaissance des parlementaires, par un rapport de M. Compayré, au nom de la Commission de l'Instruction Publique. Ce projet fixait les conditions exigées pour enseigner ; désormais, tout directeur d'établissement d'enseignement secondaire privé, devrait être pourvu du diplôme de bachelier et d'un certificat d'aptitude pédagogique, délivré à la suite d'un examen devant une commission de sept membres. De plus, chaque professeur des classes supérieures devrait posséder le diplôme de bachelier, et ceux des classes élémentaires, le brevet supérieur. Pour les surveillants, on exigerait seulement le brevet simple de capacité de l'enseignement primaire. Et si, ces maisons voulaient préparer aux baccalauréats, il faudrait pour faire la classe de rhétorique et de philosophie, des professeurs licenciés.

Ce projet, dont les exigences élevaient le niveau des études, mais surtout entravaient la liberté, fut voté à la Chambre le 9 juillet 1882, malgré les protestations de la droite et de l'extrême-gauche. Il fut de suite transmis au Sénat, qui ne le discuta jamais.

Maintenant, nous allons nous étendre un peu plus longuement sur la loi du 29 mars 1882.

Loi du 29 mars 1882.

L'article 1^{er} du projet de loi de Jules Ferry était ainsi conçu : « L'instruction religieuse ne sera plus donnée dans les écoles primaires publiques des divers ordres... Le règlement des écoles publiques déterminera les heures, qui devront rester libres, pour que les enfants puissent, au gré de leurs parents, aller recevoir, en dehors des bâtiments scolaires, l'enseignement religieux de la bouche des ministres des différents cultes ».

L'article 2 abrogeait les dispositions des articles 18 et 44 de la loi de 1850, qui donnait aux ministres du culte, un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires, publiques ou privées.

Ce fut en décembre 1880, que le débat s'engagea à la Chambre. A Mgr Freppel, qui combat éloquemment la loi, Paul Bert répond que la réforme que réclame le plus ardemment le parti républicain, c'est la laïcité, que l'enseignement religieux doit être supprimé des programmes, et que la liberté de conscience des pères de famille et des enfants l'exige impérieusement. L'enseignement religieux doit être enseigné à l'église ; à l'école, l'instituteur enseignera la morale, qui sera tout à fait indépendante des dogmes : « Les devoirs envers soi-même et les autres, envers la famille, la société et la patrie....., toutes les vérités morales peuvent être enseignées, sans qu'on ait besoin d'avoir recours, ni aux obscurités de la métaphysique, ni aux éclairs du Sinaï » (1). A cette affirmation, Mgr Freppel opposait l'immense majorité des pères de

(1) Rapport de Paul Bert, p. 24.

famille, faisant baptiser et faire la première communion à leurs enfants. « Tous les droits sont sauvegardés, disait-il avec raison, celui de la majorité par l'enseignement religieux, celui de la minorité, par la dispense et l'abstention.

Le vote du projet ne faisait pas de doute ; mais, pour le rendre plus certain, Jules Ferry vint agiter le spectre clérical : « Il importe à la République, à la société civile, affirma-t-il, il importe à tous ceux qui ont à cœur les traditions de 1789, que la direction des écoles n'appartienne point à des ministres du culte, qui ont sur ces choses, qui nous sont chères, et sur lesquelles repose la société, des idées séparées des nôtres par un si profond abîme ». La cause était entendue, et le 24 décembre, la Chambre adoptait l'ensemble du projet par 351 voix contre 152.

Au début de juin de l'année suivante, le Sénat abordait cette question. Après que M. de Broglie eût constaté, que l'on allait arriver non seulement à l'école sans dogmes mais surtout à l'école sans croyances et sans doctrines, c'est-à-dire à l'école athée, Jules Ferry se hâta de désavouer deux admirateurs du projet : MM. Ferry et Ribierre, qui avaient dit, que la nouvelle morale enseignée dans les écoles serait la morale de la Révolution, c'est-à-dire qu'elle flétrirait tout ce que la morale chrétienne enseignait. Au contraire, la nouvelle morale devait être une morale sans prétentions et sans dangers, l'antique morale humaine, « la vieille morale de nos pères ».

Après avoir voté un amendement de M. Lucien Brun, autorisant les ministres du culte à donner l'enseignement religieux, tous les jours, dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, le Sénat adopta successivement tous

les articles du projet, et décida, le 1^{er} juillet, de passer à une seconde lecture, qui eut lieu jusqu'au 12 juillet. C'est à ce moment, qu'eut lieu la discussion d'un amendement de M. Jules Simon : « Les maîtres enseigneront à leurs élèves leurs devoirs envers Dieu, et envers la patrie ». Jules Simon précisait sa pensée : « Tout le monde sera averti que les pères de la patrie veulent que, dans l'école primaire le nom de Dieu soit honoré, et les devoirs envers Dieu enseignés, de façon que les pères et les mères soient rassurés et réconfortés ». L'amendement fut adopté, et les jours suivants, on acheva de voter la loi, sans autres modifications importantes.

Ce vote n'eut pas l'heur de plaire aux radicaux. La loi ne signifie plus rien, elle n'offre plus aucun intérêt, disait le *Voltaire* dans son numéro du 6 juillet. La Chambre des Députés, le 25 juillet 1881, rétablissait le texte primitivement voté; bien plus, elle refusait au prêtre tout accès à l'école, même pour l'enseignement religieux.

Le projet de loi revint donc au Sénat le 11 mars 1882. De nouveau, Jules Simon conduisit l'attaque; il s'effraya de l'impiété grandissante, et s'étendant peu à peu sur le pays : « Il me répugne à moi, vieux professeur, de voir une loi, et surtout une loi d'enseignement primaire, de laquelle le nom de Dieu a été retiré; cela me choque, cela m'afflige.... C'était la source de notre courage, et nous ne voulons pas la voir tarir. Nous désirons le nom de Dieu dans la loi; pour nous, et nous le désirons aussi, Messieurs, pour les simples et les déshérités ».

Rien n'y fit; le Sénat adopta l'article 1^{er} de la loi. Le lendemain, il votait l'article 2; les pères de famille

pouvaient faire donner à leurs enfants, l'éducation religieuse, mais en dehors des édifices scolaires.

Finalement, le 23 mars 1882, le Sénat votait la loi dans son ensemble par 179 voix contre 108, et le 29 mars, le *Journal officiel* la promulguait.

Nous ne rechercherons pas ce qu'est devenue « la religion de la patrie », qui devait remplacer à l'école l'enseignement de la morale chrétienne ; cela sortirait du cadre de notre étude ; mais nous renverrons ceux de nos lecteurs, que cette question intéresserait, aux intéressants volumes de M. Georges Goyau sur l'école d'aujourd'hui, où les résultats de la loi de 1882 sont constatés avec infiniment de précision et d'impartialité (1).

III

LOI SCOLAIRE DU 30 OCTOBRE 1886.

La Chambre élue au scrutin de liste de 1885 était composée d'une façon assez hybride : environ 200 conservateurs, à peu près autant d'opportunistes et 180 radicaux, avec lesquels les opportunistes avaient bien du mal à s'entendre ; il est vrai qu'ils arrivaient toujours à se mettre d'accord sur la question religieuse. L'œuvre entreprise par Jules Ferry n'était pas encore terminée, il fallait au plus tôt laïciser le personnel de l'enseignement primaire.

Dès 1877, une proposition en ce sens avait été déposée ; elle fit même l'objet d'un rapport de Paul Bert en 1879, puis on n'en entendit plus parler ; ce fut cependant là l'origine de

(1) Georges Goyau, *L'école d'aujourd'hui*, 1^{re} et 2^e série, 2 volumes. Perrin, édit., Paris.

la loi. Le projet fut repris par Paul Bert au début de 1882 et discuté à la fin de l'année 1883, puis voté en juillet 1884 ; depuis ce temps, il dormait au Sénat.

Mais ce n'était pas là ce qu'il importait, la loi de 1882 avait eu beau proscrire de l'école, l'enseignement religieux ; environ 4.000 frères et 15.000 sœurs enseignaient encore dans les écoles communales. Le projet décidait que l'enseignement devrait être exclusivement confié à un personnel laïque, dans les écoles publiques, que les frères devraient être remplacés dans un délai de cinq ans, et les sœurs, au fur et à mesure de leur extinction. De plus, les prêtres de la commune ne pourraient plus faire partie des commissions municipales scolaires.

Les débats commencèrent au Sénat le 28 janvier 1886, et durèrent jusqu'en avril, la discussion porta surtout sur l'article 12, laïcisant le personnel enseignant. A MM. Chesnelong et Buffet, disant, qu'on n'avait pas le droit d'exclure des fonctions publiques, une catégorie de Français, remplissant les conditions d'âge, de moralité et d'aptitude exigées par la loi, M. Goblet répondit que l'article 12 était la conséquence de la loi de 1882, prescrivant la neutralité de l'école : « Nous voulons faire respecter la liberté de conscience des enfants et des familles, nous voulons la neutralité, et nous ne croyons pas, que les congréganistes puissent être neutres à cause des liens qui les enchaînent ». L'article 12 fut voté par 157 voix, contre 99, et, avec lui, l'affichage du discours de M. Goblet. En seconde lecture, Jules Simon attaqua la loi : « J'attaque votre loi, dit-il, parce qu'elle est une loi de colère, d'exclusion, d'oppression, une loi qui ne respecte pas la liberté des autres, c'est-à-dire qui viole la liberté ».

Mais il eut beau faire, le 30 mars, le Sénat par 171 voix contre 100, adoptait la loi dans son ensemble.

A cause de quelques modifications, le projet dut revenir à la Chambre, il fut combattu avec la dernière énergie par la droite, qui déposa une quantité considérable d'amendements, parfois jusqu'à 25 sur le même article, et exigeant chaque fois le vote public à la tribune avec appel nominal.

Le 28 octobre 1886, la loi était votée par 363 voix contre 179, et, le 30, promulguée à l'*Officiel*.

Alors, pour résister à la législation scolaire, il n'y avait plus qu'à profiter de ce qui restait de liberté, et qu'à se conformer aux prescriptions de la loi de 1886 sur l'enseignement primaire.

Quiconque était dans l'intention d'ouvrir une école privée, devait naturellement jouir de ses droits civils et politiques, avoir vingt et un ans et être pourvu du certificat d'aptitude pédagogique réclamé par la loi de 1881. Il devait annoncer son intention au maire, au préfet, au recteur, indiquer son local, fournir son diplôme, et des renseignements sur ses faits et gestes pendant les dix années précédentes. Après un délai d'un mois, l'école s'ouvrait, mais une opposition était toujours possible de la part du maire ou de l'inspecteur d'académie, relativement aux bonnes mœurs et à l'hygiène. Il va sans dire que le conseil départemental de l'enseignement primaire ⁽¹⁾ avait sur les instituteurs privés, un pouvoir disciplinaire, et que les écoles libres étaient astreintes à l'inspection d'un corps de fonctionnaires qui surveillaient

(1) Le conseil était composé du préfet, d'un inspecteur, de quatre conseillers généraux, deux instituteurs, deux institutrices, du directeur de l'école normale d'instituteurs, de la directrice d'école normale d'institutrices.

l'hygiène, la moralité et qui se renseignaient au point de vue du loyalisme constitutionnel.

Les directeurs d'écoles privées avaient la liberté de choisir leurs méthodes et leurs livres; mais ils ne devaient pas se servir de ceux qui avaient été interdits par le Conseil supérieur de l'Instruction Publique.

Et c'est dans ce sens que se portèrent les efforts des catholiques; un peu partout se multiplièrent les écoles libres; on essaya d'en créer autant qu'il y en eut de laïcisées. Ce fut une tâche considérable, mais qui avait d'autant plus de chances de réussir, qu'à partir de ce moment, il y eut pour ainsi dire un temps d'arrêt dans la lutte contre la liberté de l'enseignement. Le parti opportuniste avait remporté plusieurs victoires appréciables; il éprouvait le besoin de se recueillir, de souffler un peu, avant d'entamer la lutte définitive, celle qui, en supprimant la loi Falloux, consommerait la ruine et les espérances des partisans de la liberté.

Aux élections de 1889, Jules Ferry et Goblet furent battus; des deux côtés, on était las de la lutte. A partir de 1890, c'est l'apaisement, et, pour arriver à un résultat, Spuller entreprend dans la *République Française* une généreuse campagne.

En 1893, au moment de la consultation électorale, il n'est plus question de guerre au cléricalisme; presque tous les candidats affirment leur désir d'apaisement, leur respect de la liberté de conscience; et le résultat des élections est pour les républicains modérés, une majorité d'une cinquantaine de voix.

Aussi les propositions contre la liberté de l'enseignement sont-elles rares? Il y eut bien un projet de M. Combes, con-

cernant la réforme du baccalauréat, mais ce projet fut abandonné en avril 1897, à la chute du ministère Bourgeois. Le même M. Combes avait déposé le 22 février 1896, un projet de réorganisation du Conseil supérieur de l'Instruction Publique; il le rétablissait dans la même situation où il se trouvait en 1873, à l'exception toutefois des membres du clergé, qui n'y auraient pas leur entrée; ce projet fut abandonné pour les mêmes raisons que le précédent.

Mais il était permis de se demander si cette tranquillité allait être de longue durée; les partisans du monopole de l'enseignement n'avaient pas désarmé, et ils attendaient une occasion favorable pour recommencer la lutte. M. Charles Dupuy, ministre de l'Instruction Publique, répondait le 22 novembre 1898, à la Chambré des Députés, à la suite des propositions des députés Levraud et Rabier, partisans du monopole universitaire et de l'exclusion de l'enseignement primaire et secondaire des membres des congrégations religieuses, qu'il n'admettait pas que l'État fût déclaré la seule puissance enseignante et qu'il s'en remettait complètement à la future loi sur les associations. Dans ce même mois de novembre, on nomma les membres qui devaient faire partie de la Grande Commission d'enquête sur l'état de l'enseignement secondaire. Cette commission fonctionna pendant plus de dix mois sous la présidence de M. Ribot; elle reçut les dépositions de personnages éminents, de professeurs universitaires ou libres.

Mais, en 1899, le ministère progressiste de M. Charles Dupuy fut remplacé par le ministère de concentration républicaine de M. Waldeck-Rousseau, qui comprenait parmi ses membres plusieurs personnalités du parti radical socia-

liste et du parti socialiste. M. G. Leygues, ministre de l'Instruction Publique, fut chargé d'élaborer un projet sur le stage scolaire. Aux termes de ce projet, il faudrait dorénavant que tout candidat à une fonction publique soit muni d'un certificat d'études, constatant qu'il a passé les trois dernières années dans un établissement de l'État.

Le 20 novembre, à la Chambre, les députés Dumont et Levraud réclamèrent la nomination d'une commission spéciale pour examiner le projet du Gouvernement sur le stage scolaire. Mais M. Ribot, député du Pas-de-Calais, et président de la Grande Commission de la Chambre, protesta contre cette façon de faire; il réclama le projet pour sa commission, et près de 300 voix lui donnèrent raison.

Bien plus, à la fin de la même année, M. Aynard, député du Rhône, déposait son rapport sur les propositions Rabier et Levraud (monopole universitaire). C'était un excellent plaidoyer en faveur de la liberté de l'enseignement; en même temps qu'il défendait éloquemment la liberté des pères de famille, il dégagait nettement les droits de l'État, qui doit veiller à ce que les écoles soient morales, à ce qu'on y suive les règles de l'hygiène, à ce qu'on n'y enseigne rien de contraire aux lois : « L'État, disait-il, domine par l'incontestable supériorité de ses professeurs, et reste le maître de l'enseignement, parce qu'il est le maître des programmes et des méthodes, dont l'aboutissement est le grade que seul l'État confère » (1). Mais à côté de cela, il ajoutait aussitôt : « La liberté d'enseignement se présente comme une liberté naturelle et nécessaire; elle découle du droit du père de

(1) Rapport de M. Aynard, *Documents parlementaires*, t. LVIII, session de 1900, p. 8.

famille, de la liberté de conscience, c'est-à-dire de la liberté même de penser. Le droit d'enseigner ne fait pas partie des attributions ou des obligations essentielles et nécessaires de l'État, telles que celles d'avoir une armée, des juges, une police, une diplomatie ⁽¹⁾ ».

A côté de cette œuvre magistrale, dont il faudrait tout citer, il est intéressant de noter les considérations qu'inspirait à M. Combes, le dépôt d'un projet de réforme du baccalauréat, en juin 1899 ; il suppliait les sénateurs « de ne pas accorder un jour, une minute de délai à la concurrence congréganiste ». Ces quelques phrases faisaient bien augurer de l'avenir.

Il était à prévoir que l'année 1900 ne se passerait pas sans le dépôt d'une proposition dont le but tendrait à aggraver la situation des professeurs libres. En effet, le 13 juin, M. Rabier demandait le vote d'une loi, interdisant aux membres des congrégations religieuses non autorisées, la participation à l'enseignement. Cette proposition, forte de la signature de plus de deux cents députés, était l'exacte reproduction de l'article 7 du projet de Jules Ferry sur l'enseignement public. M. Rabier réclama l'urgence ; M. Waldeck-Rousseau ne s'y opposa pas, prenant bien soin toutefois de spécifier, que les projets de lois gouvernementaux tendaient au même but, et qu'ils contenaient des dispositions d'ordre plus réel et plus positif.

M. Aynard constata que le vote de l'urgence n'avait aucune signification, attendu que le projet de loi sur les associations, dont le Président du Conseil venait ainsi d'an-

(1) Rapport de M. Aynard, *Documents parlementaires*, t. LVIII, session de 1900, p. 9.

noncer la prochaine discussion, et que rapportait M. Trouillot, avait un article absolument similaire; et il ajouta que, le moment venu, il s'opposerait énergiquement à une telle mesure de combat, proposée pour faire naître le trouble et la discorde, et qu'il espérait trouver à la Chambre, une majorité libérale, pour déclarer que tous les citoyens sont égaux et libres devant la loi.

CHAPITRE IX

L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE ET LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT

LOI DE 1901 SUR LES ASSOCIATIONS. — LOI DE 1904 SUR L'ENSEIGNEMENT CONGRÉGANISTE

Le projet de loi, auquel avait fait allusion M. Aynard, dans sa réponse à la proposition Rabier, était dû à M. Waldeck-Rousseau, et aux membres avancés de son cabinet. Ces derniers, mandataires de leurs groupes, avaient exigé l'introduction dans la loi, d'une disposition interdisant l'enseignement à toute personne appartenant à une congrégation non autorisée. Cette disposition n'était pas la reproduction du fameux article 7 du projet de Jules Ferry, article tant combattu ; elle en était l'aggravation, puisque, la congrégation étant dissoute, elle étendait l'interdiction d'enseigner à chacun des membres pris individuellement. En même temps qu'elle faisait disparaître la congrégation, la loi la faisait revivre dans la personne de chacun de ses anciens membres, en interdisant à ceux-ci le droit d'en seigner.

L'article 14 du projet de loi était ainsi conçu : « Nul n'est admis à diriger, soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée ».

C'était clair, aussi cela devait-il soulever de nombreuses protestations ?

Nous n'étudierons la loi sur les associations qu'autant qu'elle contient des articles restrictifs de la liberté d'enseignement. M. Aynard s'empessa d'attaquer l'article 14 et de demander son rejet ; il rappela le vote de la Chambre au moment des propositions Rabier et Levraud et supplia de ne pas frapper d'incapacité une partie des citoyens. Il est de toute justice de ne pas assimiler cette catégorie de Français, dit-il, à ceux qui ont été condamnés par les tribunaux, ou qu'une tare morale empêche d'enseigner.

M. de Mun posa la question sur son véritable terrain ; l'État veut le rétablissement du monopole de l'enseignement ; au choix du père, il tient à substituer sa volonté, à la contrainte naturelle, sa tyrannie. M. Massé, député de la Nièvre, ne s'en cacha pas : « Il faut respecter les droits de l'enfant, dit-il, mais, au-dessus d'eux, il y a les droits de l'État ». Et M. Bourgeois prétendit, que c'était une mesure de salubrité publique, parce que les congrégations montaient à l'assaut de la société civile, et essayaient de détruire toutes les idées qui n'étaient pas les leurs.

Après une demande de disjonction de l'article 14 par M. Cazal, député du Cantal, et une intervention de M. Trouillot, rapporteur, M. Ribot monta à la tribune. En qualité de président de la Commission Parlementaire de l'enseignement, il vint défendre ses travaux et ses conclusions favorables à la liberté, les droits de contrôle de l'Etat étant réservés ; il déclara que le projet de loi avait été agrémenté de l'article 14 par M. Rabier, et en terminant, il reprocha aux partisans de cet article de « retarder de deux cents ans, et

tout en se croyant des novateurs, de plagier des idées autrefois démodées et discréditées ».

Mais M. Waldeck-Rousseau veillait ; il s'étonna du nombre de discours prononcés en faveur de la liberté d'enseignement, qui n'était pas en cause : « Il s'agit simplement pour vous, dit-il à ses adversaires, d'obtenir que l'enseignement soit livré à des religieux, qui ont traversé les siècles, entendez-le bien, contemplant avec le même dédain et le même mépris, les monarchies et les républiques, parce que les uns et les autres de ces gouvernements synthétisaient à leurs yeux l'État, et qui ont refusé de demander, à une époque, quelle qu'elle fût, l'autorisation de vivre. Et vous venez dire que la liberté sera violée, si ces congrégations, qui ne veulent pas connaître l'État, le trouvent aujourd'hui comme jadis, résolu à ne pas mettre entre leurs mains, ce qu'il a de plus précieux ».

L'intervention de Waldeck-Rousseau décida du vote de l'article 14 ; il fut adopté par 312 voix contre 216.

Au Sénat, discussion sur le même article ; combattu par M. de Blois, il fut défendu par M. Combes, partisan décidé de la réglementation de la liberté. Après le rejet de l'amendement de M. Rambaud, qui substituait à l'article 14, le contrôle de l'État sur l'enseignement libre, le Sénat adopta le texte déjà voté par la Chambre.

Au mois de décembre de la même année, M. Béraud, sénateur radical-socialiste de Vaucluse, déposa une proposition de loi signée de 91 sénateurs, tendant à abroger la loi Falloux, et exigeant le vote d'une loi, pour autoriser à l'avenir, l'ouverture de tout établissement privé d'enseignement. M. Leygues, ministre de l'Instruction publique, tout

en réservant l'opinion du Gouvernement, appuya cette proposition, dont on vota la prise en considération.

A cette occasion, il est intéressant de citer l'intervention de M. le sénateur Wallon, qui, au moment de la discussion de la loi de 1850, avait voté contre la loi : « Une considération, dit-il, tranche ce débat ; la proposition, qui supprime la liberté d'enseignement est inconstitutionnelle. La liberté d'enseignement figure, comme le suffrage universel, dans la Constitution de 1848 ».

Après le scrutin de mai 1902, qui constitua un triomphe électoral pour le ministère de concentration républicaine, M. Waldeck-Rousseau donna sa démission, laissant à son successeur, le soin d'appliquer la loi du 1^{er} juillet 1901. Ce fut M. Combes qui le remplaça ; et, le 10 juin dans la déclaration du Gouvernement, on pouvait lire ces paroles significatives : « Nous vous proposerons en même temps d'abroger la loi du 15 mars 1850, et, sans qu'il soit besoin de revenir au monopole universitaire, de restituer à l'État, des droits et des garanties, qui lui font absolument défaut : « Il était facile de conclure, qu'une action brutale allait s'engager ; dès le 27 juin, paraissait un décret ordonnant la fermeture de 120 établissements d'enseignement, ouverts postérieurement à la loi du 1^{er} juillet 1901.

Pour expliquer cet acte, le Gouvernement se retrancha derrière un avis du Conseil d'État, émis en janvier 1902, et d'après lequel, tout établissement, où enseignait fût-ce un seul congréganiste, même membre d'une congrégation autorisée, était considéré comme appartenant à la congrégation, dont faisait partie ce congréganiste, et devait solliciter l'autorisation. Or, comme les établissements visés par le décret

du 27 juin n'avaient pas sollicité l'autorisation, le Gouvernement devait les considérer comme des congrégations rebelles, et les disperser.

Et, quand le 4 juillet, M. Denys Cochin interpella sur la fermeture de ces 120 écoles, M. Combes lui répondit que « ce premier acte serait bientôt suivi d'autres actes ».

En effet, le 10 juillet, paraissait une circulaire aux préfets, au sujet des établissements, existant antérieurement à la loi de 1901, et n'ayant pas sollicité l'autorisation; on leur donnait huit jours pour fermer leurs portes.

Cette circulaire produisit dans le pays une stupeur profonde, car on savait, qu'au lendemain de la loi de 1901, et sur l'avis de l'inspection académique, les maisons visées par la circulaire, n'avaient pas demandé l'autorisation, et qu'elles avaient laissé expirer les délais légaux. Depuis, le Conseil d'État avait décidé, qu'il y avait lieu à demander une autorisation; il était donc de toute justice d'accorder de nouveaux délais; on ne le fit pas.

Aussitôt M. Aynard et M. Jules Roche interpellèrent le ministère; ce dernier, notamment mit en contradiction M. Combes et M. Waldeck-Rousseau, au sujet de l'interprétation de la loi de 1901; il invoqua les paroles mêmes de l'ancien Président du Conseil: « J'établirai que les dispositions proposées n'ont absolument rien à voir avec la législation sur l'enseignement, et jusqu'à ce que celle-ci ait été modifiée, il est bien entendu, qu'elle garde toute sa force, et que la loi actuelle n'y touche même pas » (1). Elle faisait même plus qu'y toucher, elle consommait; il est vrai, que la main avait changé.

(1) *Journal Officiel* du 19 mars 1901, p. 704, colonne 2.

M. Monod protesta et se plaignit, qu'on usât, à l'égard des catholiques, des mêmes sentiments et doctrines dont les catholiques usaient naguère à l'égard des protestants. M. Goblet lui-même, dont on se rappelle les luttes avec Jules Ferry, en faveur de l'enseignement laïque, écrivit au journal *l'Eclair*, que « la loi de 1886, en décrétant la laïcité du personnel enseignant dans les écoles publiques, n'avait pas supprimé l'enseignement privé, même par les congréganistes ».

Néanmoins, à la rentrée des classes, à la suite de sacrifices considérables, la majorité des écoles congréganistes se rouvrit avec un personnel entièrement laïque, mais ayant un esprit identique à celui des anciens maîtres.

Nous n'avons pas l'intention de citer les discours de tous les interpellateurs, qui, à la session d'octobre, attaquèrent le ministère. Tour à tour, MM. Aynard, de Mun, Charles Benoist se firent entendre éloquemment ; M. Renault Morlière, un vétéran des luttes républicaines, examina le côté juridique de la question : « Vous n'appliquez pas la loi de 1901, dit-il, vous violez la loi de 1886 ; j'ai toujours été partisan de l'enseignement laïque, je l'ai toujours défendu, je le défendrais encore s'il était attaqué, mais je suis pour la liberté de l'enseignement ».

Rien n'y fit ; M. Combes était vainqueur, et 336 voix votèrent l'urgence pour un projet de loi tendant à réprimer par des peines correctionnelles, le fait d'ouvrir des établissements laïques sans autorisation.

Et M. Clemenceau, au Sénat, tout en approuvant les mesures prises par M. Combes contre les congrégations, qu'il considérait comme inconciliables avec le droit moderne,

émettait cette singulière proposition, qui aurait été couverte d'applaudissements, si elle avait été prononcée par un autre que par le sénateur dilettante : « La République est inséparable de la liberté, et s'il y avait un jour, ce que je ne crois pas, conflit entre elles, c'est la République qui aurait tort ».

En novembre, le projet annoncé par M. Combes, lors des interpellations d'octobre, fut voté, et, à cette même époque, le Sénat prenait en considération, une proposition de M. Maxime Lecomte, sénateur radical-socialiste du Nord, relative à l'abrogation de la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur.

La déclaration gouvernementale du mois de juin, nous l'avons dit, était pleine de promesses ; aussi, se hâta-t-on de les réaliser. Au mois de novembre, M. Chaumié, ministre de l'Instruction Publique, déposait au Sénat, un projet de loi sur l'enseignement secondaire libre. Ce projet exigeait des chefs d'établissement, les mêmes connaissances générales, et les mêmes titres que les plus humbles fonctionnaires de l'enseignement public : « Nous ne faisons pas preuve d'exigence, disait M. Chaumié, en demandant les garanties de capacité professionnelle et le certificat d'aptitude spéciale, qui déjà, en 1844, apparaissaient nécessaires à M. le duc de Broglie ».

De plus, les directeurs d'établissement et les directrices de maison d'éducation, devaient joindre à leur déclaration d'ouverture, l'indication des localités, des emplois ou des professions exercées depuis l'âge de vingt ans, et aussi signer l'affirmation que, ni eux, ni leurs collaborateurs n'appartenaient à une congrégation non autorisée.

Une opposition était possible de la part de l'inspecteur

d'académie, dans l'intérêt de l'hygiène ou des bonnes mœurs. Et le personnel enseignant devait être composé d'un nombre de licenciés ou de bacheliers, proportionné au degré de l'instruction donnée. Enfin les petits séminaires devaient être soumis au droit commun, parce qu'ils constituaient des établissements s'étendant à toute clientèle scolaire sans exception. Il est inutile d'ajouter que l'État se réservait un droit d'inspection régulier et sérieux.

Le projet fut aussitôt renvoyé à la Commission de l'enseignement, qui s'en occupa immédiatement.

Mais cette Commission, composée en majeure partie de membres radicaux et radicaux-socialistes, écarta le projet Chaumié, et adopta le projet du sénateur Béraud, dont nous savons déjà la prise en considération sous le précédent ministère; M. Thézard fut nommé rapporteur. Le Sénat se trouvait donc en présence de deux projets, et il était assez curieux de constater, que M. Combes, président du Conseil n'était pas personnellement favorable au projet déposé par un membre de son ministère.

Préalablement à la discussion, le groupe de l'Union Républicaine se réunit et décida de voter le projet du Gouvernement; ce fut l'occasion pour M. Waldeck-Rousseau d'intervenir et de déclarer que le Gouvernement, ayant déposé un projet, il ne pouvait appartenir aux ministériels, de se réunir pour substituer leur programme au sien. Il ajouta que « c'était la ruine de toute autorité gouvernementale et une véritable anarchie politique. Ce n'est pas au Sénat à donner sa sanction à un tel solécisme gouvernemental (1). »

(1) Réunion du Groupe du 4 novembre 1903.

Le lendemain, la discussion s'ouvrit par un discours de M. Charles Dupuy, en faveur de la liberté de l'enseignement. L'orateur démontra, que l'État avait reconquis la haute direction des programmes, des méthodes et du personnel de l'enseignement secondaire public, que la loi de 1901 avait dispersé les congrégations, et qu'il ne restait plus qu'une chose en cause : la liberté; mais cette dernière, étant de droit naturel, l'État n'avait pas plus le droit de la supprimer que de la créer ⁽¹⁾ ».

Après M. Charles Dupuy, ce fut M. Béraud qui prononça un long discours, rempli de préoccupations électorales. Puis M. Lintilhac répondit à M. Ch. Dupuy, en invoquant l'autorité d'Aristote; son discours, hérissé de citations, égaya l'auditoire; il se déclara franchement étatiste parce que républicain : « Le père de famille, dit-il, n'a pas le droit de mettre son enfant en travers de la route que suit l'humanité... Dans le domaine de l'enseignement, l'État intervient souverainement à l'occasion, et, se dressant devant le père, comme les lois devant Socrate, qui les entendit, lui, il lui dit : Halte-là, ta liberté finit, où celle de ton enfant commence ⁽²⁾ ».

M. Chaumié, avec bon sens et une éloquente franchise, fit justice des sophismes de M. Lintilhac; il montra la Convention, appliquant la liberté de l'enseignement, et l'Empire établissant le monopole; ce qu'on voudrait ressusciter, dit-il, « ce sont les régimes de despotisme, qui n'ont pas voulu de la liberté d'enseignement ». Et il ajouta, défendant son projet : « La loi Falloux a été appelée bien à tort une loi de

(1) Cf. *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1309 et suiv.

(2) Cf. *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1330 et suiv.

liberté. C'est une loi de privilège, mais, faut-il, pour cela, ne pas faire aujourd'hui une loi de liberté⁽¹⁾ ».

A la séance du 10 novembre, M. Thézard, rapporteur, donna les raisons qui, à son point de vue, justifiaient le système de la commission; et, tout en se défendant de créer le monopole, il indiqua, combien les garanties du projet du Gouvernement avaient semblé illusoires à la majorité de ses collègues.

Et quand M. Girard déposa un contre-projet, interdisant la faculté d'enseigner à quiconque, fût-il prêtre séculier, aurait fait vœu de célibat et d'obéissance, et se serait ainsi dépouillé des qualités essentielles à l'éducation, tous les partisans du projet Thézard, sachant désormais l'échec certain, combinèrent leurs efforts, pour faire adopter ce contre-projet, en l'adoucissant, de telle sorte que les amis de M. Waldeck-Rousseau puissent eux-mêmes le voter.

Au début de la séance du 12 novembre, M. Combes déclara que le Gouvernement acceptait les deux idées maîtresses de l'amendement Girard, mais qu'il lui substituerait un projet de loi spécial, qui serait déposé avant la fin de la session, projet étendant l'interdiction d'enseigner à tous les membres des congrégations, dans les trois ordres d'enseignement, mais réservant la question relativement aux membres du clergé séculier, à cause des projets de séparation⁽²⁾. C'était une aggravation du projet Chaumié; une semblable liberté n'était plus qu'une simple tolérance de la part du Gouvernement, au lieu d'être un droit. L'ajournement de la discussion jusqu'au dépôt du projet de loi, fut repoussé, et

(1) Cf. *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1334 et suiv.

(2) Cf. *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1336 et suiv.

après le rejet d'un contre-projet de M. Wallon, l'article 1^{er}, portant abrogation de ce qui restait de la loi Falloux, fut voté par 225 voix contre 21.

Le 17 novembre, M. Clemenceau attaqua le système étatique, le dénonçant comme une des plus grossières idoles que les hommes aient jamais révérees : « Ah, vous voulez, M. Lintilhac, qu'il n'y ait plus en France que l'État, l'État tout seul, parce que Aristote le voulait ainsi ! Y pensez-vous ? Pour éviter la Congrégation, nous ferions de la France, une immense Congrégation... Nos pères ont cru qu'ils faisaient la Révolution française pour s'affranchir, nullement, c'était pour changer de maître... Aujourd'hui, nous avons détrôné les rois et les papes, on veut que nous fassions l'État roi et pape... Je ne suis ni de cette politique ni de cette philosophie ⁽¹⁾ ». Mais la conclusion de son discours était loin de concorder avec ce magnifique exorde ; il n'admettait pas que les congréganistes pussent se réclamer de la liberté qu'il accordait à tous les citoyens parce qu'ils étaient comme un morceau de la société romaine, introduit au milieu de la société française. Il approuvait l'amendement Girard ; entre Clémenceau et ses adversaires, il y avait divergence non de principes, mais de degrés, dans l'application d'une opinion commune.

La cause était entendue, le projet de la Commission avait vécu ; la discussion allait porter sur l'amendement Girard, revu et corrigé par M. Delpech. Le 19 novembre, le Sénat repoussa l'article 2 du projet de la Commission, on y substitua l'article 1^{er} du projet Chaumié, qui devint ainsi l'article 2 de la loi.

(1) *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1370 et suiv.

Mais sur le paragraphe suivant ainsi conçu : « la déclaration qu'il n'appartient pas à une congrégation non autorisée », M. Delpech déposa un amendement, tendant à étendre l'interdiction d'enseigner à toutes les congrégations, autorisées ou non : c'était l'amendement Girard limité aux congréganistes.

Le Gouvernement accepta l'amendement Delpech, parce que, vint déclarer M. Combes : « On ne peut confier l'éducation de la jeunesse française à des hommes, qui ont dépouillé leur personnalité morale, et qui ont renoncé à participer à la vie commune de la société ⁽¹⁾ ».

Malgré l'intervention de Waldeck-Rousseau, qui vint dire, que la déclaration, par laquelle le Gouvernement s'était engagé à interdire l'enseignement aux congrégations même autorisées, contenait une solution, de toute évidence contraire à la loi de 1901, l'amendement Delpech fut voté par 147 voix contre 136 ; toute l'Union républicaine n'avait même pas suivi Waldeck-Rousseau.

Le 24 novembre, après avoir voté l'article 2, le Sénat décidait de passer à une seconde délibération. Le principe de liberté était inscrit en tête de la loi ; mais elle ne satisfaisait, ni les libéraux à cause de la liberté refusée aux congrégations même autorisées, ni les radicaux, partisans de monopole. Et la chose la plus restrictive de liberté, essentiellement tyrannique, était que le Gouvernement pouvait fermer tout établissement, sans être obligé de se conformer à l'avis des conseils de l'instruction publique.

Le 9 février 1904, la seconde discussion commença au

(1) *Journal Officiel*, Sénat, 1903, p. 1370 et suiv.

Sénat; l'article 1^{er} fut adopté par 213 voix⁽¹⁾, et l'article 2 jusqu'au paragraphe : « la déclaration qu'il n'appartient pas à une congrégation ». M. de Las Cases protesta; il voulait s'en tenir à la loi de 1901 et aux récentes déclarations de M. Waldeck-Rousseau. M. Chaumié assura que la liberté d'enseignement pouvait se concilier avec l'interdiction faite aux congrégations, qui ne sont ni des êtres d'évolution, ni des êtres de progrès et dont l'enseignement ne peut pas être personnel.

(1) A l'occasion de ce vote, il est intéressant de rappeler la proposition de M. Massé à la Chambre des Députés, proposition que nous signalons à titre purement documentaire, car elle ne mérite aucune considération ni appréciation intellectuelle, « était réputé établissement congréganiste pendant un délai de trois ans, après la fermeture dudit établissement, tout établissement de quelque nature qu'il soit, situé dans la même commune, ou dans une commune limitrophe, dans lequel des fonctions de direction ou d'enseignement seraient exercées par un ou plusieurs anciens membres de l'établissement fermé », et dont la discussion avait commencé le 22 juin 1903; cette proposition s'adressait aux anciens congréganistes sincèrement sécularisés, dissous et rentrés dans la vie sociale. La loi ressuscitait contre eux l'état de congréganiste; et, avec l'amendement de M. Ferdinand Buisson, qui permettait à l'ancien congréganiste sécularisé, de faire la preuve de sa sécularisation, la loi présuait la culpabilité, en mettant à la charge du prévenu, la preuve de son innocence. Puis, le 23 juin, M. Leroy, député de l'Eure, ayant déposé un contre-projet, exigeant des instituteurs de l'enseignement privé, un brevet supérieur, ou le diplôme de bachelier, et la production d'un certificat d'aptitude pédagogique, la commission des associations l'incorpora à la proposition Massé; et l'article 1 du texte de la commission, fut mis en discussion; il fut défendu par M. Vallé, qui déclara fictives la plupart des laïcisations : un seul changement de costume, dit-il. Après une violente intervention de M. Buisson, où il disait en outre : « Nous ne voulons pas qu'il soit permis de faire à la jeunesse de ce pays, dans l'école même, l'apprentissage du jésuitisme, et nous ne voulons pas permettre à des congrégations, de se rétablir chez nous, en s'adressant aux enfants pour leur apprendre à mentir », ce qui provoqua le départ de la salle des séances de la plupart des membres du centre et de la droite, l'ensemble de l'article 1^{er} fut adopté. Un amendement de MM. Chaumet et Rajon : « Nul n'est autorisé à exercer des fonctions de directeur ou de directrice d'une école privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, exigé des instituteurs et

Et l'ensemble du projet fut voté par 149 voix contre 127, le 23 février 1904.

Dès le 1^{er} mars, la Chambre des Députés commençait à son tour la discussion ; M. Lasies demanda une consultation des conseils municipaux, à cause des charges nouvelles imposées aux communes ; ce qui ne fut pas accordé. M. Lerolle fit l'éloge des congréganistes : « La vérité est qu'on ne veut plus entendre parler de la neutralité à l'école ». Et il se demanda, quelle morale on allait y enseigner, si on n'allait pas y annoncer « l'union libre comme la loi nécessaire de l'avenir ».

M. Jaurès donna les raisons péremptoires de la lutte engagée : « La lutte, dit-il est entre la démocratie, qui a compris, que la République ne pouvait vivre que par la laïcité, et le parti clérical, dont la doctrine est consacrée dans l'Encyclique et le Syllabus. Le Syllabus est en germe dans l'Évangile, et, en ce sens, le christianisme, parce qu'il contient un principe d'autorité, est la négation du droit humain et un principe d'asservissement intellectuel » ¹. M. Jaurès concluait en votant la loi ; son discours fut accueilli avec transport par la majorité ; et cependant la conclusion naturelle eût dû être la sup-

institutrices titulaires de l'enseignement », fut adopté et incorporé à l'article 4 de la loi du 30 octobre 1886. Puis on vota l'ensemble par 306 voix.

Déposé au Sénat, le projet vit aussitôt sa carrière interrompue ; justement M. Waldeck-Rousseau venait de prononcer un discours (le 27 juin), sur l'application de la loi de 1901, et l'impression avait été trop profonde pour n'être pas durable. M. Combes comprit que, s'il voulait rester ministre, il fallait capituler ; et lui, qui, quelques jours auparavant, disait, qu'il ne pouvait se passer de la loi de sécularisation, fit savoir à la Commission du Sénat, que « son opinion s'était modifiée », qu'il considérait que cette loi constituait « une arme inutile », et qu'il priait la commission de ne plus s'en occuper.

(1) *Journal officiel*, Chambre des Députés, 1904, p. 563-564.

pression, par la force, du christianisme, de la liberté du culte de parole et de conscience.

Le 4 mars, M. Ferdinand Buisson vint appuyer de son autorité de rapporteur, la parole éloquente de M. Jaurès, et apporter froidement cette déclaration : la liberté des pères de famille est intacte ; ils sont libres de faire élever leurs enfants par des personnes de leur choix ; on les prive seulement d'un organisme exceptionnel : la congrégation, qui n'est pas une association normale, qui s'est soustraite à la dépendance des évêques, pour n'admettre que la suprématie romaine ; et, quelques jours après, M. Combes faisait appel à la République, contre la congrégation, dont les membres ne sont pas des citoyens, et, par conséquent ne peuvent en revendiquer les droits, pas plus celui de s'associer que celui d'enseigner.

M. Ribot intervint éloquemment ; en 1886, dit-il, le congréganiste a été exclu de l'école publique, mais il a gardé le droit de fonder à côté de cette école, une école libre ; il y a eu des engagements pris, qu'on ne peut pas méconnaître. Et il cita M. Goblet, inspirateur de la loi de 1886 : « Vous pourrez prétendre que vous ne faites pas une loi de combat, que vous faites une loi de principe ; mais vous ne pouvez pas, vous n'avez pas le droit de couvrir du nom de la liberté, ce qui ne pourrait être que l'abus de la raison d'État » (1).

Malgré tout, la Chambre, par 307 voix contre 243, vota l'urgence pour le projet du Gouvernement.

Le 10 mars, M. Maurice Colin déposa un contre-projet supprimant les congrégations enseignantes par voie d'extinction ; il ne pouvait admettre qu'on retirât à une catégorie

(1) *Journal Officiel*, Chambre des Députés, 1904, p. 599 et suiv.

de citoyens, les droits qu'ils avaient légalement acquis; il voulait empêcher le recrutement des congrégations existantes, qui disparaîtraient sans violence. Mais M. Chaumié pria la Chambre de se prononcer pour la suppression immédiate, car cela permettait une liquidation rapide, et réduisait l'agitation. Et quand M. Buisson, rapporteur, eut au nom de la Commission, porté de cinq à dix ans, le délai pour l'application de la loi, M. Colin retira son contre-projet.

Divers amendements, essayant de sauver l'enseignement professionnel, ne furent pas pris en considération, et 318 voix votèrent le paragraphe 1^{er} de l'article 1 : « L'enseignement de tout ordre est interdit aux congrégations ». Un amendement de M. Gailhard Bancel avait essayé de sauver les pensionnats de jeunes filles, dont l'État était impuissant à assurer l'éducation, d'après ce qu'il résultait de l'enquête de 1898, mais son amendement eut le même sort que les précédents. L'ensemble de l'article 1^{er} fut adopté par 299 voix contre 242.

L'article 2 fut également adopté; il prescrivait, aussitôt la promulgation de la loi, la dissolution de tous les noviciats, pour empêcher le recrutement de nouveaux membres; et le 21 mars, M. Leygues, s'inspirant d'un amendement de M. Étienne Flandin, et ayant en vue notre influence française en Orient et à Madagascar, faisait lui-même voter une proposition, permettant le recrutement « du personnel enseignant des établissements français à l'étranger et dans les colonies ou pays de protectorat ⁽¹⁾ ».

Le 24 mars, un amendement Rabier proposait de réunir

(1) *Journal Officiel*, Chambre des Députés, 1904, p. 829 et suiv.

en un article unique, les articles 4 à 12. Et M. Sarrien expliqua, qu'en présence d'une obstruction systématique, qui obligeait la Chambre à multiplier ses séances et à voter sur des amendements sans cesse renaissants, la Commission s'était résignée à cet expédient. On remettrait à un règlement d'administration publique, le soin de déterminer les conditions d'application de la loi.

Le 28 mars, la loi était adoptée par 316 voix contre 269.

Parmi les protestations qu'elle suscita, nous n'en retiendrons qu'une, celle d'un député, dont la personnalité dépassait les murs du Palais Bourbon, et dont le passé était à l'abri de tout soupçon de cléricisme :

« Je ne voterai pas cette loi, c'est une loi contre la liberté..... vous faites une loi contre les personnes, puisque vous laissez subsister l'enseignement; vous ne l'interdisez qu'à une catégorie de personnes..... La loi que vous avez votée, porte une telle atteinte à la liberté d'enseignement, que cette liberté ne sera plus qu'un leurre, surtout pour les pauvres »⁽¹⁾. Ces paroles prononcées par un député de la majorité sont suffisamment caractéristiques pour que nous nous dispensions d'insister.

Le projet revint au Sénat; aux protestations de MM. de Marcère et Gourju, qui revendiquaient pour tous les Français sans exception, le droit d'enseigner, qui est un droit primordial, M. Combes répondit par des déclarations empreintes du plus violent sectarisme : « Personne ne conteste la liberté de penser, ni la liberté de croire, ni celle de communiquer ses opinions. Mais c'est une question de savoir si ces libertés

(1) *Journal Officiel*, Chambre des Députés, 1904, p. 991.

impliquent nécessairement le droit d'enseigner.....; on dit que nous portons atteinte à la liberté des pères de famille, mais la société a le devoir de protéger le droit de l'enfant, lorsque le père remet son enfant à autrui pour le faire instruire » (1).

Quand on se préoccupa des répercussions financières du projet sur les budgets communaux, M. Chaumié répondit que la dépense serait importante, mais que la réforme accomplie serait importante également.

Puis M. Milliard, sénateur de l'Eure, s'éleva contre une telle façon de parfaire les lois de 1881-1886; il montra les conséquences nécessaires de la loi : l'établissement du monopole, suite inévitable de la suppression de la concurrence, et déchaînement d'une crise dans l'organisation scolaire, l'augmentation des dépenses, finalement la suppression de l'influence française au dehors. M. Milliard savait que son intervention serait inutile, mais il avait tenu à protester, au nom de la gauche républicaine, au nom de ceux qui avaient contribué à fonder l'école laïque.

L'ensemble de la loi fut définitivement adopté par 167 voix contre 108.

Avant de terminer cet historique de la liberté de l'enseignement, que nous avons volontairement restreint, nous dirons encore un mot du projet de loi, dont M. Combes saisit la Chambre des députés le 18 décembre 1903, et auquel il avait fait allusion le 12 novembre précédent, à la tribune du Sénat. Toutes les autorisations données par lois, décrets ou ordonnances à des congrégations, en vue d'exercer l'enseignement, étaient retirées; l'enseignement

(1) *Journal Officiel*, Sénat, 1904, p. 629, 630.

primaire, secondaire ou supérieur ne pouvait plus être donné par des congrégations autorisées. Les congrégations précédemment autorisées pour l'enseignement étaient dissoutes, et la liquidation de leurs biens s'effectuerait suivant les règles tracées par la loi de 1901. Un délai de cinq ans était accordé au ministère de l'Intérieur pour la fermeture des écoles congréganistes ; et la dépense pour l'État était évaluée à 25 millions.

Mais à ce moment, la Chambre des Députés était en pleine discussion du projet déjà voté au Sénat ; et quand cette discussion allait être terminée, elle ne se souciait pas d'entreprendre l'étude d'une nouvelle loi, qui ne devait être que l'aggravation de la première. Du reste, les temps étaient proches, où l'attention des représentants du peuple allait se porter plus spécialement sur les rapports de l'Église et de l'État.

Nous arrêterons donc là notre historique ; dans une autre partie de cette étude, et de façon à pouvoir résoudre dans la mesure du possible ces graves questions, nous étudierons les revendications de ceux qui veulent compléter leur œuvre de combat, et les protestations de ceux qui veulent garder et consolider ce qui leur reste de liberté ; nous appellerons cela d'un mot : les desiderata de l'heure présente.

DEUXIÈME PARTIE

DOCTRINE

SECTION I

CHAPITRE PREMIER

LE DROIT D'ENSEIGNER LA LIBERTÉ DU PÈRE DE FAMILLE

Maintenant que nous avons, trop brièvement à notre gré, exposé, dans un rapide historique, les victoires et les vicissitudes de la liberté d'enseignement, nous allons essayer d'en déterminer les fondements, de dire comment elle dérive de la liberté de conscience, comment aussi elle fait partie intégrante du patrimoine républicain de 1789, comment elle a sa consolidation dans la célèbre Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen.

Au tout récent Congrès de la Ligue de l'Enseignement qui vient de se tenir dans la ville de Tourcoing au début d'octobre 1910, et qui fut surtout célèbre par les craintes nombreuses et réitérées de nombreux congressistes et sur lesquelles insistèrent les principaux rapporteurs, craintes

provoquées par la diffusion de plus en plus croissante des œuvres post-scolaires libres, principalement catholiques, et par la presque stagnation des patronages laïques, à ce congrès, il y eut, croyons-nous, une majorité d'auditeurs, réclamant avec beaucoup d'insistance, le maintien d'une liberté contrôlée, mais d'une liberté quand même⁽¹⁾. Le motif invoqué n'était pas précisément celui que nous développerons nous-même dans les pages qui vont suivre ; c'était, si l'on peut dire, un motif particulièrement égoïste, un motif mercantile en un mot : les ressources des écoles libres détournées de leur but par une loi consacrant le monopole contribueraient encore plus à la diffusion des œuvres post-scolaires libres, et à l'inégalité des mêmes œuvres concurrentes. Nous laisserons de côté les considérants de cette affirmation ; le Congrès de la Ligue de l'Enseignement s'est prononcé pour la liberté de l'enseignement ; c'est un fait capital que nous enregistrons et que nous ne commentons pas.

Bien plus, pendant ce même congrès, et au cours des fêtes qui en furent la conséquence, il y eut une réception à la mairie de Roubaix, et M. Motte, maire progressiste, prononça, au cours d'une allocution, ces paroles qui pouvaient paraître singulières dans une telle assemblée : « Aujourd'hui, comme alors, je reste un ardent défenseur de la liberté d'enseignement ; j'envisage, comme outrées et archaïques, les doctrines qui tendent à considérer l'enfant comme appartenant à l'État, alors qu'il est la propre chair du père de famille ».

(1) Nous ne rapportons aucune citation précise, nous ne nous référons à aucun texte ; au moment où nous écrivons ces lignes, le congrès n'étant connu que par le compte rendu des journaux.

Un tel langage ne reflétait pas précisément la façon de penser des congressistes, dont beaucoup n'avaient envisagé la liberté que comme un pis-aller, et avaient réclamé l'éducation post-scolaire obligatoire comme l'unique moyen d'emprise et de domination d'un État laïque et surtout irrégulier. Mais il est symptomatique que de telles paroles aient pu être prononcées, et nous les soulignons avec plaisir. Au début de ce chapitre, où nous nous plairons plusieurs fois à considérer la liberté d'enseignement, comme partie intégrante du programme républicain, il ne nous déplaît pas de rapporter, ce que l'on put entendre au Congrès de Tourcoing en octobre 1910.

M. Emile Bourgeois, dans l'intéressant ouvrage ⁽¹⁾ que nous avons déjà signalé à plusieurs reprises, écrit qu'il est presque impossible de discuter le problème de la liberté de l'enseignement avec certains de ses partisans; et, de suite, il s'irrite parce qu'après la loi de 1835 on inscrivit le catéchisme dans les programmes officiels, oubliant qu'à cette époque, la presque unanimité de la France était catholique, et que, dans beaucoup d'endroits, les classes primaires étaient faites par des prêtres ou par des frères. Et parce qu'après la loi de 1875, les catholiques proclamèrent la reconnaissance du droit de l'Église, à l'appui de sa thèse, M. Bourgeois cite l'*Univers* du 14 juillet 1875, que nous serons loin de désavouer. Comme lui, et au risque de déplaire à M. Bourgeois, nous considérerons la loi de 1875 comme permettant à l'Église, c'est-à-dire à ses représentants, d'enseigner, du haut des chaires, les vérités éternelles, de dire

(1) E. Bourgeois, *La liberté d'enseignement*, Cornely, éd., 1902, p. 163-164.

dans quel sens il faut les entendre, et, partant, les servir, comme lui permettant également d'opposer à l'enseignement sceptique et parfois matérialiste de certains professeurs des chaires officielles, l'enseignement spiritualiste et vraiment conforme aux doctrines révélées, enseignement dont la place n'était pas dans les chaires des églises, et qui ne pouvait que fleurir dans des universités rivales.

Mais nous dirons aussi que la loi de 1875 permettait la création et le développement d'un enseignement se différenciant absolument de celui fondé par des prêtres ou par des laïques catholiques et qui pouvait être même anti-religieux ou plus simplement neutre. C'est cette pensée qui amena la fondation de l'École des Hautes-Études Sociales, où l'on vit se rencontrer les noms les plus divers et dont les fondateurs sortirent des rangs les plus avancés du parti républicain, et encore de l'École des Sciences Politiques de la rue Saint-Guillaume, créée plutôt par des modérés.

Qu'est-ce que l'enseignement?

C'est évidemment le fait de transmettre à quelqu'un, ce que l'on sait, et ce que l'on croit être la vérité. Et si, par hasard, il se trouve que l'unanimité des citoyens d'un même pays pense de même, relativement aux grands problèmes qui, habituellement, sont des germes de discorde et de division, en un mot si l'unanimité morale est accomplie, il est clair qu'on ne verra pas s'édifier des écoles rivales sur le territoire. Mais dans un pays comme la France, où, depuis plus d'un siècle, cette question de la liberté de l'enseignement a divisé la nation et provoqué d'importants débats qui se sont terminés ou par des lois créatrices de liberté, ou par des lois restrictives, dans un pays comme le nôtre, où

l'unanimité morale n'existe pas, il serait absurde, antinaturel et tyrannique de ne vouloir qu'une seule école, où dans un silence parfait, les maîtres s'adjugeraient un monopole et parleraient seuls à tous les enfants français.

Une telle conception de l'éducation, que ne cessent de préconiser les rédacteurs du journal *La Lanterne*, n'a même pas le mérite d'être scientifique ; ses défenseurs, ses partisans la réclament, la défendent au nom de la science ; eux qui « sont l'avenir » n'admettent pas, qu'à côté de leur conception, surgisse celle d'un enseignement libre. Sans souci de tyranniser les esprits, ils en veulent à des âmes d'enfants, à des intelligences de jeunes gens plus facilement malléables, et dont ils revendiquent la toute propriété pour pouvoir les faire penser, et, par là-même plus tard, agir selon leurs désirs.

Et pourtant, il y a la liberté du père de famille, qui a charge de faire de son fils un citoyen ; aux yeux des partisans du monopole, combien compte-t-elle cette liberté ? Certains, et non des moindres, ont prononcé à ce sujet des phrases singulièrement typiques.

Nous croyons qu'il sera plus intéressant de se reporter à des textes récents : en 1902, à l'Assemblée générale du Grand Orient de France, M. Debierre, délégué de la ville de Lille, éclairait la question par sa franchise et par un aperçu symptomatique sur l'action qui devait être le labeur quotidien des maçons de France : « Si les droits du père de famille sont respectables, disait-il, jusqu'à un certain point, il ne faut pas oublier que le père de famille n'agit vis-à-vis de ses enfants que comme délégué de la Société » (1).

(1) Cité par Nourrisson, *Les Jacobins au pouvoir*, Perrin, édit., 1904, p. 161 et suiv.

Et aussitôt, il ajoutait qu'il était nécessaire avant tout que la Société se défende, que la tactique à suivre par les pouvoirs publics devait être la destruction de l'enseignement congréganiste, de façon qu'il n'y eût plus désormais qu'un seul enseignement : l'enseignement unique, rationnel et national. Le résultat de l'intervention de M. Debierre fut, que l'assemblée adopta un vœu réclamant l'éducation rationnelle, intégrale, commune et gratuite, et demandant que l'enseignement devînt un service public, assuré par des maîtres laïques ayant mission de propager la raison et la liberté.

Ces discussions, assurément, n'avaient pas le mérite de la nouveauté, mais venant après le vote de la loi de 1901, elles étaient révélatrices d'un état d'esprit, et d'un plan de campagne dont on allait tenter la réalisation dans les années suivantes.

Le Congrès maçonnique international de 1902, par la bouche d'un de ses rapporteurs, le F. V. Nicol, proclamait sa façon de voir à l'égard de la liberté des pères de famille : « Eh bien, mes FF. V., en France, ce sont nos adversaires qui revendiquent cette liberté, et nous, les maçons, qui la combattons. Ce que nous voulons, c'est d'élever l'enfance dans les idées de progrès laïque, nous n'entendons pas la laisser à la merci des couvents et des sœurs » (1). De telles paroles ne sont-elles pas significatives ?

Et elles devaient trouver une confirmation éclatante dans l'intervention de M. Ferdinand Buisson, dont le titre d'ancien directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction Publique, allait donner à ces propositions, un caractère quasi officiel. Voici ce qu'écrivait, à peu près à la même époque, le député du XIII^e arrondissement de Paris :

(1) Paul Nourrisson, *op. cit.*, p. 200.

« L'enfant a droit à l'instruction ; les parents ont le devoir de la lui donner : ils peuvent se décharger de ce devoir sur des personnes choisies à cet effet. La Société ayant un intérêt grave, à ce que cette instruction soit donnée à tous les âges, y tient la main, d'une part, en l'offrant elle-même dans les conditions qu'elle croit les meilleures ; de l'autre, en exerçant par des lois scolaires, un contrôle légitime, même sur les parents, et *a fortiori* sur les maîtres qu'ils se substituent » (1).

Ce n'était pas tout à fait aussi brutal que les déclamations des assemblées maçonniques. M. Buisson n'était pas intransigeant et ne se confinait pas dans le seul monopole ; mais à vrai dire et pour qui sait lire entre les lignes, il était clair, que son procédé ne différait du précédent que par quelques formes dont toute franchise était exclue.

Et dans le même article, M. Ferdinand Buisson essayait de situer les stades, qui, selon lui, avaient été ceux de l'enseignement à travers les âges. Après la méthode intellectuelle, on devait arriver à un mode d'enseignement collectif, dont l'État assumerait la tâche, quoique *a priori*, il n'en ait pas le droit, mais tâche que les familles devaient accepter, en abandonnant une partie de leurs pouvoirs, qui n'avaient plus leur raison d'être dans la nouvelle organisation de l'enseignement. L'État, maître consenti ou subi, choisirait naturellement ses professeurs, il veillerait à leur compétence, à leur moralité, à leur science. Et M. Buisson ajoutait : « La liberté d'enseignement est un droit naturel qui ne peut

(1) Ferdinand Buisson, *Revue politique et parlementaire*, n° de juin 1903, p. 458.

s'exercer que dans des limites et sous des conditions tracées par le pouvoir » (1).

On ne pouvait mieux avouer l'autocratie de l'État.

Mais l'adoption d'un tel programme reporterait à plus d'un siècle en arrière, quand le principe de la liberté d'enseignement, que nous pouvons bien considérer comme une tradition nationale, fut brisé une première fois et complètement par le Premier Empire. On se souvient que ce fut le décret du 17 mars 1808 qui créa le monopole universitaire comme instrument de règne ; à ce moment-là déjà, l'éducation domestique et la liberté des pères de famille étaient violées dans ce que l'une et l'autre avaient de plus sacré.

Et pourtant, supprimer la liberté d'enseignement, en instituant un monopole universitaire, ou bien la limiter, la réduire par des lois restrictives, n'est-ce pas porter atteinte à la liberté de conscience, à la liberté de penser et de croire dans leurs manifestations les plus nécessaires et les plus justifiées ?

Le père, auteur de l'existence de l'enfant, s'il a des devoirs, a nécessairement les droits indispensables à l'accomplissement de ces devoirs. Il n'est guère possible de nier, croyons-nous, que le devoir et par conséquent le droit de direction des parents ne s'étende pas naturellement à tous les détails de la vie de l'enfant ; de même qu'ils subviennent aux besoins de la nature physique, ils doivent ne pas négliger ceux de l'esprit et de l'âme. L'instruction et l'éducation leur appartiennent en propre et ils ont le devoir d'y veiller.

La première éducation, celle qui est la plus directe, et dont les effets se font sentir plus longtemps, a son origine

(1) Ferdinand Buisson, *Revue politique et parlementaire*, n° de juin 1903, p. 456.

dans la famille; ce sont les phrases entendues, les propos du père et de la mère, les exemples donnés qui s'incrument le plus profondément dans les jeunes esprits. L'enfant reçoit les idées de son milieu, il en suit les usages; il est clair alors, que le père de famille, qui désertera son devoir d'éducation et d'instruction, devoir éminemment social, verra sa responsabilité singulièrement accrue par ce fait qu'il aura négligé d'user d'un droit.

Et ce droit n'est pas de ceux qu'on duisse facilement nier; il a des bases solides, profondes et durables; ce n'est pas sur le caprice d'une majorité électorale qu'il repose, ce n'est pas sur ce qu'il y a de variable et d'instable dans une collectivité humaine ou dans un état qui est appelé à disparaître d'un moment à l'autre; ce droit a sa base, et en même temps sa consolidation dans la famille.

« C'est sur le père, c'est sur la mère que résident le droit et le devoir d'enseigner; c'est eux seuls qui peuvent le déléguer à qui leur convient, dans l'ordre de leurs convictions; ils ont le droit de choisir, parce que l'enfant leur appartient et non à la cité, comme dans les républiques antiques. L'éducation de l'enfant, c'est leur domaine propre » (1).

Personne mieux qu'eux ne pourra dire dans quel sens cette éducation devra être faite; vivant continuellement avec l'enfant, ils connaissent son caractère, ses qualités, ses défauts, son degré d'intelligence, en un mot toutes ses aptitudes; ils peuvent discerner ses tendances, et lui faire choisir la carrière qui sera la plus conforme à ses goûts. Pour bien dire, ils sont juges naturels de ce que doit être l'éducation de leurs enfants.

(1) Georges Picot, Discours à Orléans, 27 septembre 1902, p. 27.

Nous n'irons pas jusqu'à dire, que la liberté laissée aux parents, doit être illimitée; bien au contraire, nous pensons qu'elle doit avoir des bornes; le père de famille, qui a le droit de choisir l'enseignement pour son fils, et aussi les maîtres qui devront le lui donner, n'a pas le droit de priver l'enfant de tout enseignement. Il faut donc que l'instruction soit déclarée obligatoire, car il y a un intérêt social évident, à ce que les jeunes générations reçoivent l'instruction au moins primaire. Nous n'insisterons pas sur cette question, qui ne se rattache qu'incidemment à notre sujet; nous dirons seulement que l'insuffisance, ou l'absence d'éducation constituent un grave péril pour la nation. L'enfant vivra dans la rue, ou sera, dans les usines, la proie d'un travail prématuré : de là un danger moral; d'autre part, sans instruction, que deviendra l'industrie, quels seront les progrès de la technique?

Il est à peu près certain, que le progrès industriel restera stationnaire; de là un danger économique. Enfin il ne faut pas oublier que les nations sont politiques autant qu'économiques; il arrivera, qu'à un certain moment, les armées de deux nations se trouveront en présence, pour résoudre à main armée un conflit quelconque. Si les soldats de l'un des pays sont instruits et supérieurs intellectuellement à ceux de l'autre nation, l'issue du combat ne sera pas douteuse : de là un danger politique. Toutes ces raisons légitiment l'obligation de l'instruction, mais il ne faut pas, qu'en la créant, l'État ait en vue et tende à faire adopter l'obligation de l'école, de son école à lui. Autant prescrire l'enseignement dans l'intérêt de tous, quel que soit l'instituteur, est une mesure d'humanité et un acte de vrai libéralisme,

autant l'obligation, ainsi entendue, constitue une mesure tyrannique et attentatoire aux libertés individuelles, à l'autorité paternelle. L'enfant appartient à ses parents, et non à la nation. Nous avons reconnu légitime le droit de l'État voulant imposer un minimum d'instruction, mais nous ne lui reconnaissons pas de droits sur la totalité de la personne de l'enfant. D'ailleurs, dans un chapitre suivant, nous essayerons de déterminer, quels sont, en matière d'éducation, les droits de l'État.

Il n'y a donc rien de plus légitime que cette liberté, qui doit appartenir au père de choisir l'école où il fera élever son fils ; le forcer à envoyer son enfant dans une école déterminée, lui imposer des programmes, tout cela constituerait la plus effroyable et la plus monstrueuse des tyrannies. Il est évident que nulle force au monde ne devrait contraindre le chef de famille à choisir une école qui n'aurait pas sa confiance et qui éveillerait en lui les méfiances les plus légitimes, à laisser ses enfants écouter l'enseignement d'un maître dont il sait l'esprit pernicieux et les doctrines dangereuses.

Prétendre et soutenir le contraire constitue un abus de la force.

Quoi qu'il en soit, il est indispensable, que la liberté du père de famille soit respectée, et que rien n'entrave son champ d'action.

Tous ceux qui préconisent des lois restrictives de liberté, tous ceux qui se proclament partisans du monopole universitaire, n'ignorent pas, qu'en agissant ainsi, ils ruinent l'éducation familiale, et sapent la famille elle-même. La loi de l'instruction obligatoire, juste et légitime, tant qu'elle permet de choisir entre plusieurs écoles, deviendrait

odieuse et tyrannique, à partir du moment, où n'existerait plus le libre choix des maîtres. Il est intéressant de citer cette opinion de Jules Simon, qui a compté parmi les plus dévoués propagandistes de l'enseignement laïque : « Quoique l'intérêt de l'éducation soit au-dessus de tout, si jamais la conscience était engagée, il faudrait condamner ses enfants à l'ignorance, plutôt que de livrer leurs âmes ⁽¹⁾ ».

Nous n'ajouterons aucun commentaire à cette parole significative.

(1) Jules Simon, *L'Ecole*, p. 273.

CHAPITRE II

LES DROITS DE L'ENFANT, LES DROITS DE L'ÉTAT

I

LES DROITS DE L'ENFANT.

Et l'enfant ! les discussions au sujet de ses droits sont vieilles déjà de bien des années ; tour à tour, et dans chaque camp, on les a invoqués.

De suite, les adversaires de la liberté d'enseignement se hâtent de dire, qu'il est tout à fait faux que l'enfant ne soit rien par lui-même, et que, par le fait de sa minorité, il soit dépouillé de tous ses droits. Évidemment, disent-ils, à cause de son jeune âge, l'enfant n'est pas apte à choisir, comme il convient, les maîtres qui devront l'instruire, mais il ne résulte pas, que ce droit passe à la famille, malgré tous les soins et la tendresse dont elle sait entourer le jeune adolescent. Plus que jamais, ils s'élèvent contre ce qu'écrivait Ledru-Rollin : « Qu'est-ce donc que l'enfant dans l'État ? Est-ce un individu social ? Non, sans doute, car il n'est rien par lui-même. En opprimant le fils, c'est le père que vous opprimez, car le fils n'est quelque chose que par son père, il vit et pense par lui » ⁽¹⁾. Avec ce raisonnement, continuent-ils, tous les droits de l'enfant sont transportés provisoirement au père ; et cela est monstrueux ; pas plus

(1) Ledru-Rollin, *Courrier de Bruxelles*, n° du 15 décembre 1864.

qu'attribuer ces droits à la société, il n'est juste et logique d'en dépouiller l'enfant pour les donner à celui qui l'a appelé à l'existence.

Et les partisans de cette théorie la consolident, en évoquant la vieille conception romaine de la famille, qui considérait le père, non seulement comme le chef, mais aussi comme le prêtre du foyer, le continuateur des ancêtres, celui qui a le droit de vie et de mort sur tous ceux qui l'entourent. Du moment que la Révolution de 1789 a restitué à chacun ses droits, il y a lieu, disent-ils, d'être surpris de la persistance d'une semblable idée.

Bien plus, la loi française est loin de faire cause commune avec la religion antique; des lois sévères protègent l'enfant contre les abus de la puissance paternelle; il y a même des cas prévus qui peuvent en entraîner la déchéance. Si l'enfant a un droit à vivre et à posséder, que la loi lui reconnaisse et lui facilite dès sa naissance, il est donc une personnalité, un individu social; il a des droits propres qui ne se confondent pas avec ceux de son père.

Celui-ci fera donc en sorte de ne pas nuire à l'enfant; mais nous savons déjà, que ne pas attenter à la liberté et aux droits des individus, cela constitue un devoir négatif; au contraire, quand il s'agit de l'enfant, il y a plutôt un devoir positif, qui est celui de le nourrir, de le vêtir, d'alimenter son corps et son esprit. Et quand ils s'agit précisément de cette délicate question de choisir des maîtres à l'enfant, les adversaires de la liberté d'enseignement ne sont plus d'accord, ils reconnaissent le droit et le devoir du père de s'occuper de la nature physique de son enfant, et en cela ils ont parfaitement raison; mais ils n'admettent pas que, par le

livre, par l'éducation, par l'école, il puisse l'éduquer selon son désir.

L'enfant, disent-ils, entrera à l'école, nanti de tous ses droits; il y trouvera des camarades ayant les mêmes droits que lui, il vivra à leur contact; et, au milieu de cette existence, il faudra qu'il conserve sa personnalité, sa raison et sa liberté. Mais pour qu'il en soit ainsi, il sera nécessaire que l'école soit neutre, que le maître s'occupe exclusivement de la lecture, de l'écriture, de quelques notions sommaires sur les choses; or il est possible de dire, qu'une telle conception, pratique pendant le temps de l'école primaire, et encore au début seulement, le sera moins dans l'enseignement secondaire, et, pas du tout dans l'enseignement supérieur. C'est dit-on, la garantie pour l'enfant, de toutes les croyances, le moyen le plus sûr pour qu'il puisse user de sa liberté, et affirmer sa personnalité. Or, il est admis généralement par tous, qu'il est difficile à un professeur d'être neutre dans son enseignement; de quelque façon qu'il entreprenne sa leçon, quels que soient les commentaires qu'il donne d'un événement, il aura une tendance, un certain esprit que les jeunes intelligences s'empresseront de saisir⁽¹⁾. Le jeune enfant écoutera peut-être, et retiendra des choses, des leçons, que son esprit n'est pas à même de rejeter encore, mais qui seront tout l'opposé de ce que chez lui, dans sa famille, on aurait voulu qu'il sût et retînt. Le problème est délicat, et ce n'est pas autre chose que celui de la neutralité scolaire,

(1) Je ne parle pas des élèves des classes supérieures de l'enseignement secondaire, ni de ceux de l'enseignement supérieur; je n'ai pas besoin d'insister sur ce fait évident, qu'à cet âge, et chaque fois qu'un professeur viole la neutralité, l'intelligence de l'auditeur relève le défi et rétablit la vérité.

neutralité que les lois françaises ont établie dans toutes les écoles, mais qui, en réalité n'existe pas partout, qui, dans beaucoup d'endroits, est violée sans ménagements et au grand jour ⁽¹⁾.

Mais certains sont plus intransigeants, et voici ce qu'écrivait en 1903, M. Ferdinand Buisson dans la *Revue Politique et Parlementaire* : « Mais n'attribuons à l'État que le rôle de gardien, et de garant des droits de tous, à commencer par ceux de l'enfant qui ne peut les faire valoir lui-même... Nous ne supprimons aucune opinion, nous supprimons les appareils artificiels, qui suppriment la liberté de l'enfant » ⁽²⁾. Il ne dit pas précisément que l'État devra avant tout employer sa puissance à former l'enfant, en vue d'une doctrine, ou pour le service d'un parti ; cela serait trop naïf, et étonnerait de la part d'un dialecticien comme M. Buisson, car il serait facile de lui répondre, que l'État est généralement le représentant d'une société, où tous les citoyens ont droit à un égal respect de leurs droits naturels. Le député du XIII^e arrondissement ne voit dans l'enfant qu'un futur citoyen, qu'il est nécessaire d'éduquer dans un sens déter-

(1) On pourra m'objecter d'abord, que dans les écoles libres, on ne se gêne pas pour critiquer le gouvernement [je reconnais que c'est un procédé qui ne se rattache en rien à l'enseignement et je le réprouve quand il existe] et ensuite que la neutralité est un leurre. Ici, je suis partisan de cette critique; on ne met pas ses enfants dans une école libre, pour qu'on les instruisse au sens le plus ordinaire du mot; le père de famille, qui a fait son choix, sait parfaitement que, dans l'école, le maître donne un certain sens à son enseignement; c'est parce qu'il l'approuve et sait qu'il ne nuira en rien à l'éducation de son fils, qu'au contraire, il fortifiera les premières leçons données dans la famille, qu'il l'a choisi. D'ailleurs, on sait qu'une école libre n'est assurée de vivre qu'autant qu'elle n'attaque pas la Constitution par l'enseignement de ses professeurs; il est clair que ce moyen de coercion réduit singulièrement la portée de la critique énoncée plus haut.

(2) *Revue politique et parlementaire*, n° de juin 1903, p. 470-471.

miné, pour que plus tard, il coopère à la grandeur de la Patrie. Le maître, qui est un citoyen, formera donc ceux qui sont appelés à le devenir dans quelques années, mais si l'on veut bien considérer le ton et la façon avec laquelle certains instituteurs accomplissent leurs devoirs, si l'on veut bien se souvenir que, dans certaines interpellations au Parlement, beaucoup d'orateurs se sont plaints de l'intrusion constante de nombreux instituteurs sur le terrain des luttes électorales, il est facile de deviner dans quel sens se fera la formation civique du jeune citoyen.

Assurément les programmes scolaires sont loin de conseiller de semblables pratiques ; bien au contraire, ils sont remplis de phrases affirmant la neutralité ; mais que dire du père de famille qui préférera la formation civique qu'il pourra surveiller lui-même à celle de l'instituteur, en qui il n'aura pas mis toute sa confiance ?

M. Buisson, en voulant attribuer à l'État, l'exercice des droits, que l'enfant n'est pas encore apte à remplir lui-même, n'a pas vu qu'une telle conception n'est praticable que dans un pays où la neutralité serait une réalité, dans un pays où l'unanimité morale existerait pleinement. Et peut-être même que M. Buisson, en écrivant ces mots, a pensé que l'État inclinerait l'éducation de la jeunesse, vers une adhésion à sa politique, qui, à ce moment-là, se trouvait être précisément la politique des amis de M. Buisson, c'est encore une hypothèse admissible.

Toutes ces théories sont extrêmement intéressantes ; mais malgré leur désir évident et leur but avoué de ne s'intéresser qu'à l'enfant, de ne vouloir que son bien, son bonheur, de lui faciliter le développement et le libre exercice de ses droits,

il est clair que, pour beaucoup, l'aboutissement logique de tout cela n'est pas autre chose que la mainmise de l'État sur l'enfant. En défendant le jeune homme contre sa famille, on aboutit au monopole qui n'est pas autre chose qu'un accaparement, tyrannique et impersonnel, et qui n'a pas l'avantage de se faire excuser par des raisons de tendresse et d'affection.

Qui donc aimera l'enfant plus que ses parents ? Ceux-ci, en l'appelant à la vie, savent que, dès sa naissance, il apporte avec lui le droit de vivre, et ce droit, ils essayent, dans la mesure de leurs forces de le satisfaire. Ils ont soin de sa nature physique en le soignant avec attention, et ils s'ingénient à ce que cette dernière se développe dans des conditions normales. Mais, en même temps que le pain de l'existence, ils lui assurent (et c'est ici, qu'à l'autorité ferme du père, doivent s'unir les caresses de la mère), le développement de son esprit, et la formation du caractère. L'enfant a besoin de ses parents pour l'habituer à l'autorité, pour affermir sa volonté, pour épurer sa conscience, pour développer en lui les vertus viriles, qui y sont en germe, les qualités civiques qui feront de lui plus tard un serviteur dévoué et conscient de la patrie.

Et cette éducation de la famille, qui doit être spécialement l'œuvre des parents, loin d'entraver le développement de la personnalité du jeune homme, loin de le retenir dans le libre exercice de ses droits, est une éducation, qui au contraire, est créatrice de liberté ; c'est elle qui développe chez l'enfant ce sentiment, c'est elle qui en règle la pratique, et il est à peu près certain, que l'élève ainsi formé ne substituera pas la mémoire au raisonnement, l'adhésion passive à la réflexion

et qu'il fera de sa volonté un usage conforme au but véritable de l'éducation.

Le père a donc le droit d'élever et d'instruire son enfant lui-même ou par autrui, et nous avons dit plus haut en quel sens l'État devait veiller à ce qu'il en fût ainsi. Ce point ne peut pas être contesté. Et il ne faut pas oublier, que le Code civil, dans son article 374, sur la puissance paternelle, reconnaît au père le droit de surveiller ses enfants, de diriger leur conduite, de choisir le mode de leur éducation; ce droit, que le père exerce chez lui, il est inadmissible, qu'il n'en puisse plus jouir, à partir du moment où l'enfant est à l'école sous la direction d'un instituteur. La liberté se trouverait ainsi restreinte aux riches, qui pourraient donner à leurs enfants, des précepteurs de leur choix, et ainsi les conserver dans leurs maisons et sous leur autorité directe.

II

LES DROITS DE L'ÉTAT.

Nous sommes ainsi amené à déterminer quels sont, en matière d'éducation, les droits de l'État; nous ne songeons pas à nier que l'État doive s'assurer que chaque individu possède un minimum d'instruction; nous nous sommes, croyons-nous, suffisamment étendu sur ce point, pour qu'il soit inutile d'y revenir; et nous avons pensé que l'État, en établissant l'enseignement obligatoire, devait simplement le compléter par la liberté pour les familles, de choisir leurs écoles.

Mais, de là, dire que l'enfant appartient à l'État, ou même que ce dernier est plus apte que n'importe qui, à exercer les droits du jeune homme, il y a un abîme infran-

chissable. Nous allons essayer de développer quelque peu les arguments des partisans de la doctrine d'État.

Est-il vrai, qu'en matière d'enseignement, l'État soit le maître absolu, qu'il possède un droit propre, une sorte de prééminence? Est-il vrai que ce soit là une de ses fonctions essentielles, naturelles, qu'il puisse exercer lui-même, à l'exclusion de tout autre? Est-il vrai encore, que personne ne puisse enseigner sans une permission de l'État, sans une sorte de délégation spéciale de la puissance publique? L'État enfin, exerce-t-il, ce que, sans crainte, nous pourrions appeler une dictature pédagogique?

Nous ne le croyons pas.

Le rôle de l'État, dans la première enfance, nous l'avons déjà dit, est un droit d'une nature spéciale; protecteur des éléments faibles, qui composent la nation, il doit veiller à ce que ceux-ci ne soient ni méconnus ni violés dans leurs droits, à ce que, physiquement, ils ne manquent de rien. L'État exerce son droit, qui est plutôt un contrôle sur les actes de la famille, une mesure de protection pour le jeune adolescent; et ce rôle de l'État est consacré par deux lois tutélaires qui montrent parfaitement, où s'arrête et comment se légitime ce droit : les enfants du premier âge sont protégés maintenant par les législateurs français; il en est de même des enfants moralement abandonnés. Jusqu'à l'âge de raison, et tout le temps que dure la première enfance, le rôle de l'État se réduit à une surveillance très éloignée.

Mais quand l'enfant a grandi, la situation devient plus sérieuse et la question se pose entre la prééminence de l'État et l'indépendance des familles. Celles-ci auront-elles le droit de faire élever l'enfant, selon leur goût, et dans l'école de

leur choix, en garantissant à l'État, un minimum d'intervention? Ou bien, ce dernier sera-t-il le maître absolu, s'emparera-t-il de l'enfant comme de sa chose, pour le conduire dans ses écoles et lui enseigner sa doctrine? La question est infiniment complexe, en même temps qu'angoissante, puisque l'objet en litige est ce qu'il y a de plus délicat et de plus précieux : l'âme de l'enfant. A proprement parler, elle se ramène à la question de savoir qui aura le droit d'enseigner.

Écoutons ces paroles extrêmement intéressantes, que M. Cartault écrivait, en 1902, dans la *Revue Internationale de l'Enseignement* : « Enseigner, c'est inculquer avec une autorité spéciale, certaines idées, à des élèves mis en demeure de les accepter..... Le maître a, de son côté, la supériorité, que constituent la maturité d'une intelligence développée et consciente, la pleine possession des connaissances et la compétence sur les questions qu'il traite ; l'élève ne sait pas, il apprend, c'est-à-dire qu'il reçoit la science, telle que le maître la lui transmet » (1). Tout le problème est là, et ces phrases, si on veut bien réfléchir sont grosses de conséquences ; M. Cartault ne se contente pas d'esquisser tout le pouvoir du maître sur l'élève, l'emprise, que son ascendant exerce sur la jeune intelligence ; non, il va plus loin. Cette influence, qui est surtout le résultat logique d'un enseignement donné avec conviction et désintéressement, il ne permet pas, que d'autres que les instituteurs payés par l'État, l'exercent. Selon lui, eux seuls, avec leur « autorité spéciale » inculqueront « certaines idées » à des élèves.

Une telle conception paraît étrange, et cependant M. Car-

(1) Cartault, *Revue Internationale de l'Enseignement*, année 1902, t. II, p. 489.

tault la formule brutalement et sans recours possible : « La liberté absolue d'enseignement n'est à sa place, que dans une société non encore constituée, chez les sauvages. Pour un peuple policé, l'enseignement est affaire d'État » (1). C'est net, mais M. Cartault est certainement brouillé avec les solutions d'attente et les concessions les plus minimales ; car c'est purement et simplement le monopole, et par suite, la fermeture de toutes les écoles, où n'enseigneront pas des maîtres patentés. M. Cartault ne s'imagine pas un seul instant, qu'une telle conception est affreusement tyrannique ; il supprime de ses préoccupations ce fait, qui, pour lui est évidemment étrange : le maître est exposé à ne pas rencontrer chez ses disciples, l'unanimité, que l'État, maître d'école, est en droit d'espérer ; il est exposé, d'un moment à l'autre à froisser leurs jeunes consciences, à faire se rebeller leurs jeunes intelligences, car ce qu'il enseigne n'est pas toujours ce que l'enfant a entendu enseigner à la maison ; très souvent, c'est précisément le contraire.

M. Cartault est d'avis, qu'il faut que l'État enseignant ait une doctrine ; c'est son droit, et c'est encore son droit de bien nous spécifier, quel sera l'objet de l'enseignement. On enseignera, dit-il, ce qui est vrai : la science ; on inculquera aux débutants, les résultats incontestables ; ce sera le fond solide, qui constituera le premier degré de l'enseignement, et, de progression en progression, on arrivera à faire travailler les élèves eux-mêmes, à les établir « ouvriers dans la recherche du vrai ».

Pour M. Cartault, le maître exercera, à l'égal du prêtre,

(1) Cartault, *Revue Internationale de l'Enseignement*, année 1902, t. II, p. 490.

une sorte de sacerdoce, il sera le prêtre de la science, et son ministère s'exercera sur tous, sans respecter les droits acquis, foulant aux pieds les plus légitimes susceptibilités, étouffant le cri de consciences violées. M. Cartault écrit : « Le fait d'avoir subi une ordination, d'avoir prononcé des vœux, doit-il créer une incapacité légale d'enseigner » (1). Nous ne discuterons pas ici cette assertion ; mais ne sera-ce pas une obligation pour les maîtres, qui vont enseigner au nom de la science, de prononcer, eux aussi, certains vœux à leur manière ? Ne sera-ce pas la constitution d'un État tyran, demandant de ses instituteurs une obéissance constante et une soumission continuelle, leur traçant la limite de leurs droits, leur coupant la parole, quand il le jugera à propos. Il est fort heureux pour l'auteur « que la constitution de l'État républicain ne soit que l'application à la politique, de la méthode rationnelle » (2). Car il suffirait que la pensée directrice du Gouvernement changeât, pour qu'aussitôt, on cessât de voir selon M. Cartault ; et il serait nécessaire, que les maîtres « à la recherche du vrai », selon une certaine formule, orientassent leurs efforts dans un autre sens, et selon une autre formule. N'est-ce pas la démonstration qu'avec le monopole on ne peut avoir qu'un enseignement incertain et flottant, aussi déplorable pour le maître qui le donne que pour l'élève qui le reçoit ?

Et j'aime particulièrement cette phrase, qui ne peut qu'être ironique sous la plume de M. Cartault : « Il faut en matière d'enseignement, tenir compte de la liberté du père de famille ; elle est respectable, mais elle a des bornes, et il

(1) Cartault, *Revue Internationale de l'Enseignement*, p. 494.

(2) Cartault, *op. cit.*, p. 492.

doit être reconnaissant, qu'on lui désigne les maîtres compétents, il choisira entre eux comme il choisit son médecin » (1). Ce qui veut dire en termes clairs et précis : le père de famille est libre de choisir le maître, qui lui plaît, mais il usera de sa liberté dans un cercle déterminé, quand l'assemblée des maîtres aura été épurée de ses membres contaminés ! Ce qui prouve que cette liberté laissée au père de famille est une simple concession accordée aux esprits faibles, qu'effraierait le mot, nouveau pour eux, de monopole enseignant, c'est cette phrase que M. Cartault ne craint pas d'écrire à la fin de son article : « Le but à atteindre est le suivant : l'éducation de la jeunesse surveillée de haut par l'État, confiée exclusivement à des gens reconnus compétents et pratiquant la méthode scientifique » (2).

Nous avons dit déjà maintes fois, qu'il n'est pas contradictoire que l'État imposât à tous un minimum d'instruction ; car si l'instruction est la condition même du progrès de l'activité individuelle, il est évident, que l'État doit s'intéresser dans une certaine mesure, à ce que le père de famille assure l'instruction de ses enfants ; en créant l'enseignement obligatoire, il n'a pas fait autre chose que de donner une sanction positive à une obligation, qui était imposée au père de famille par le droit naturel.

Mais le droit d'enseigner est-il un droit naturel ?

Habituellement, on considère comme droits naturels, ceux dont la jouissance est absolument indispensable au développement et à l'harmonie des facultés naturelles, qui sont innées dans chaque individu, dès sa naissance,

(1) Cartault, *Revue Internationale de l'Enseignement*, p. 495.

(2) Cartault, *op. cit.*, p. 496.

jouissance limitée, elle aussi, par l'exercice de ces mêmes facultés par les autres individus. Cependant, beaucoup nient qu'il puisse exister des droits naturels; pour eux, la loi positive prime tout, et, avec elle, la volonté du souverain; il n'y a de droits que ceux qui sont écrits dans une loi. Ce n'est pas autre chose que la théorie des despotes, c'était celle des tyrans de l'antiquité. Saint Thomas disait au contraire : Une loi n'est loi que dans la mesure où elle tient à la justice; la première règle de la raison, c'est la loi de nature. Dès qu'une loi s'éloigne en quelque chose de la loi naturelle, elle n'est pas une loi, mais une corruption de la loi ».

Nous savons que le but du mariage est la procréation, que l'homme est fait pour se perpétuer, pour avoir des enfants et il n'aurait pas le droit de les instruire, ni de les faire instruire librement ! La Déclaration des Droits de l'homme a posé des paroles définitives : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses (article premier). Nul genre de travail, de culture, de commerce ne peut être interdit à l'industrie des citoyens (article 17) ». Ce qui veut dire que l'homme a la liberté de la pensée, et le droit de l'exprimer librement, qu'il a la liberté de conscience, la liberté religieuse et la faculté d'obéir aux prescriptions de son culte. Tout cela, la révolution de 1789 l'a apporté au monde; or, à côté de ces libertés, il n'y aurait pas place pour la liberté d'enseignement, que l'État se serait réservée. Chaque individu aurait la liberté de pensée, mais il ne pourrait pas exprimer sa pensée sous forme d'enseignement; de même, toujours sous forme d'enseignement, il ne pourrait pas propager sa foi, à laquelle il a toute liberté d'adhérer puisque

la déclaration de 1789 garantit la liberté de conscience.

Il est vrai qu'on a dit, qu'il n'y avait pas d'assimilation possible entre la liberté de propager sa pensée par la parole ou par la plume, et la liberté d'enseigner librement ; on prétend que, dans le premier cas, on s'adresse à des hommes mûrs, et dont l'intelligence est à même de trancher intérieurement les difficultés des problèmes posés, tandis qu'un enseignement libre s'adresse à des enfants sans force, et dont l'intelligence est sans défense.

Nous avons déjà vu M. Cartault s'élever, au nom de la science, contre tout essai de liberté ; du moment que l'État donne un enseignement scientifique, ce ne peut être que la vérité qui va sortir de sa bouche, et son enseignement, justement à cause de cela, doit primer, sinon étouffer tous les autres. Et cependant, Dieu sait, si la vérité scientifique de même que la vérité historique et philosophique, est à jamais fixée ? N'est-elle pas plutôt dans un état de perpétuel devenir ? Il n'est pas admissible, qu'en face d'une science ainsi constituée, et qui est chaque jour un objet de discussion de la part de tous les hommes, l'État ait une doctrine qu'il enseignera et imposera à tous les enfants.

Car, au fond, qu'est-ce que l'État ? Sinon une association d'hommes de chair et d'os qui sont au pouvoir, et dont l'enseignement ne peut pas être autre chose que l'enseignement d'une philosophie, d'une morale et d'une histoire favorable à leurs idées personnelles. Un tel gouvernement, dont le vice principal est l'instabilité, n'est pas lui même sûr de pouvoir faire durer son enseignement plus que le temps pendant lequel il durera. Les majorités sautent de droite à gauche,

et réciproquement, dès lors « ce sera les fantaisies politiques qui seront érigées en système d'éducation » (1).

Et puis ce qui est en cause ici, c'est l'intelligence, l'âme, le cœur de la jeunesse, c'est tout cela qui constitue l'œuvre de l'éducation ; et c'est bien pour cela que l'État veut accaparer pour lui seul, cette œuvre primordiale, et ne s'en remettre à personne du soin de l'accomplir. Il ajoute, il est vrai, qu'il y va de l'unité morale du pays ; ici, il s'agirait de s'entendre, car si l'on veut dire par unité morale, l'adhésion spontanée ou contrainte des esprits à certaines formules, il ne faut voir là rien autre chose que la célèbre raison d'État, celle-là même, au nom de laquelle, Socrate buvait de la ciguë, celle qui faisait allumer en Espagne, les bûchers de l'Inquisition, celle qui immolait Jésus-Christ à la rancune du peuple juif.

Et d'un autre côté, si on prétend par unité morale, contraindre chaque individu, à concevoir la République de la même façon, il n'y a rien de plus intolérable. La République après tout, n'est pas une religion, et jusqu'à présent, il n'a pas été décrété, que toutes les œuvres faites en son nom, étaient des articles de foi ; la République est un grand acte de confiance en même temps qu'un régime de libre examen. Vouloir réaliser l'unité morale par le monopole, n'est-ce pas courir à un échec certain ? Il n'est pas étrange de constater que ceux-là même, qui sont sortis de l'Université, qui ont été façonnés par ses maîtres, ont été précisément parmi ceux qui ont réclamé avec le plus d'âpreté la liberté de l'enseignement.

On se souvient de l'admirable campagne de Lacordaire

(1) Lacordaire, *L'Avenir*, n° du 15 octobre 1830.

en 1830 en faveur des écoles libres, et dont nous avons dit quelques mots précédemment. Lacordaire avait été élevé par l'Université tout comme M. Charles Dupuy, ancien ministre, qui écrivait dans la *Revue Politique et Parlementaire* : « Nous réclamons un peu plus de confiance dans les idées laïques, nous ne voulons pas qu'on les protège comme si c'étaient de faibles et débiles enfants, d'impuissants mineurs. Nous les croyons assez justes, assez hautes, assez vraies pour s'imposer d'elles-mêmes progressivement, par l'effort répété et soutenu de l'enseignement, de la propagande, de la persuasion. Nous ne craignons pour elles ni la discussion, ni la contradiction (1) ». On ne peut se déclarer avec plus de clarté et d'évidence adversaire du monopole, et, en même temps, partisan d'une loyale et féconde émulation.

A propos de cette émulation des deux enseignements rivaux, il n'est pas sans intérêt de citer ces lignes écrites à M. Buisson par M. Denys Cochin : « Il sait (M. Buisson) entre autres, combien la valeur de l'enseignement de l'État diminuera par la suppression de toute concurrence. Les écoles libres ont quelquefois devancé les lycées ; quand on a inauguré l'enseignement moderne, où en a-t-on trouvé le modèle ? Chez les frères des écoles chrétiennes (2) ».

M. René Goblet lui-même, qui fut en 1884, un des plus fidèles collaborateurs de Jules Ferry, écrivait lui aussi, à la même époque : « L'ancien parti républicain considérait l'enseignement congréganiste comme contraire aux principes de

(1) Charles Dupuy, *Revue politique et parlementaire*, n° de mai 1903, p. 236.

(2) Denys Cochin, *Revue politique et parlementaire*, n° de novembre 1903, p. 238.

la société moderne, et s'efforçait sincèrement de faire prévaloir l'enseignement laïque ; mais c'est par la libre concurrence, par le développement et l'amélioration des écoles de l'État, par la supériorité de son enseignement et de ses maîtres qu'il prétendait attirer les familles, et obtenir des adhésions de plus en plus nombreuses aux instituteurs républicains ⁽¹⁾ ».

Rappelons encore l'avis du sénateur Raymond Poincaré, avis qu'il exprima à Rouen, en 1902 : « L'Université est un service public, ce n'est pas un pouvoir public, et elle n'a pas pour mission de supplanter les pères de famille, et de se subroger de force dans leurs droits naturels. Faut-il ajouter qu'un tel attentat à la liberté n'aurait même pas l'excuse de quelque utilité... Je me demande comment l'Université, même asservie, pourrait réussir aujourd'hui à marquer d'une empreinte unique et durable, les esprits de toute la jeunesse française ⁽²⁾ ».

En somme, on peut affirmer, sans risque d'être contredit, que l'enseignement, pas plus que l'éducation, n'est une fonction nécessaire de l'État. S'il agit comme éducateur, ce ne peut être que comme mandataire du père de famille ; et, en ce cas, il doit s'abstenir scrupuleusement de porter atteinte, en quoi que ce soit, à la liberté de conscience et à la liberté des opinions.

(1) René Goblet, *Revue politique et parlementaire*, n° d'août 1904, p. 248. Nous citerons encore une parole de Vandeveld, le socialiste belge : « La liberté d'enseignement est profondément entrée dans les mœurs (en Belgique) et personne ne songe sérieusement à demander sur ce point une revision constitutionnelle » (*Revue politique et parlementaire*, n° de mai 1904).

(2) Discours de Rouen, 9 mars 1902.

Une lettre de M. Frank Puaux à M. de Lanessan, qu'a publiée le journal *le Siècle*, posait parfaitement la question : « Un père n'a de droit que sur ses propres enfants. Mais l'État a des devoirs envers tous les enfants de la nation. C'est ainsi qu'il a fixé un minimum d'instruction, et, ce minimum atteint, l'autorisation d'enseigner est reconnue au père sans limites, et il peut demeurer leur instituteur sans avoir à justifier d'aucun titre universitaire. Mais voudrait-il faire partager les leçons qu'il donnerait, à d'autres enfants que les siens, l'intervention de l'État devrait se produire, car l'autorité du père ne se limite qu'à ses seuls enfants, et que seul, l'État a qualité pour fixer les conditions requises pour donner l'enseignement en général... Mais tout Français, qui remplira les conditions édictées par l'État, sera apte à enseigner, et pourra entrer, soit au service d'une association créant des écoles, soit ouvrir lui-même un établissement d'instruction..... Si ces conditions sont remplies, il est impossible, à moins de violer les libertés les plus élémentaires, de refuser à un Français, d'ouvrir une école libre. Sur ce point, aucune transaction n'est possible sans une véritable abdication des principes républicains ⁽¹⁾ ».

Nous nous excusons d'une citation aussi longue, mais nous avons pensé qu'il était intéressant de faire connaître l'opinion d'une partie de ceux qui ont suivi, avec le plus d'attachement, les idées et les tentatives de M. Waldeck Rousseau. Tous ceux-là, maintenant, réclament la liberté, et s'opposent, de toutes leurs forces, aux efforts des partisans du monopole. M. Frank Puaux terminait son article du

(1) *Le Siècle*, n° du 25 octobre 1909.

Siècle par ces mots : « Les défenseurs du monopole, aussi bien que les cléricaux, devraient..... avant tout, se dire que dans le suprême intérêt de notre pays, l'enfant ne doit jamais être l'enjeu d'une politique » (1).

C'est une conclusion à laquelle nous souscrivons bien volontiers.

(1) *Le Siècle*, n° du 25 octobre 1909.

CHAPITRE III

LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE ET LA QUESTION RELIGIEUSE

La question de la liberté d'enseignement s'est trouvée compliquée, surtout, parce qu'elle a été intimement mêlée à la question religieuse.

Ce qui caractérise principalement l'éducation que l'on donne dans l'immense majorité des écoles libres, c'est son caractère religieux ; c'en est d'ailleurs la raison d'être et la base fondamentale ; et il faut bien remarquer, que ce n'est pas tant la liberté d'enseigner que certains législateurs attaquent, que la liberté d'enseigner la religion à l'école. Combien de propositions de lois n'ont pas eu d'autre signification, combien de votes de Congrès n'ont pas été émis dans ce sens ?

On légitime toutes les appréhensions, en lisant ces phrases, prononcées au Congrès maçonnique international de 1902 par le F.°. Nicol : « On nous dit d'abord qu'il y a une liberté à laquelle nous ne voulons pas toucher, celle des pères de famille, à l'égard de l'éducation de leurs enfants. Eh bien, mes F. F.°, en France, ce sont nos adversaires qui revendiquent cette liberté, et, nous, les maçons qui la combattons. Ce que nous voulons, c'est élever l'enfance dans les idées

de progrès laïque ; nous n'entendons pas la laisser à la merci des couvents et des sœurs ⁽¹⁾ ».

Quand on lit la proposition de loi, que déposa, en 1898, M. Rabier, député d'Orléans, ayant pour objet le rétablissement du monopole universitaire, et quand on veut bien se souvenir que M. Rabier a été dans les couvents maçonniques parmi les orateurs les plus écoutés et les plus suivis, il est évident qu'il y a là surtout un antagonisme religieux, et que le but, soit direct, soit par voie de conséquence, est de supprimer la liberté de l'enseignement, parce que ceux, qui en font usage, y enseignent, parmi toutes choses, la religion.

Et on ne peut pas dire que toutes les religions sont visées, car, dans une proposition qui, par certains points, se rapproche de celle de M. Rabier et qui fut déposée, à peu près à la même époque par M. Levraud, député radical-socialiste de la Seine, on pouvait se rendre compte que l'interdiction d'enseigner que M. Levraud étendait aux membres des congrégations religieuses, ne s'appliquait pas aux pasteurs et aux rabbins. Le député de la Seine considérait « que pour le moment le danger est limité aux catholiques ⁽²⁾ ».

Aussi on comprend toutes les appréhensions du père de famille, quand il voit apparaître de semblables propositions, quand, sous le couvert et les apparences de la liberté, on vient lui dire qu'il est libre de disposer de son enfant, mais que l'enfant appartient aussi à la société, qui a, à son égard, des devoirs, qu'elle ne saurait négliger.

(1) Cité par Paul Nourrisson, *Les Jacobins au pouvoir*, p. 200.

(2) Procès-verbaux de l'enquête sur l'enseignement secondaire. Séance du 17 mai 1899.

M. Alfred Massé, député de la Nièvre, est convaincu, qu'il faut, avant tout, respecter l'enfant, mais que ce respect ne peut exister que dans les écoles du Gouvernement, où on lui enseignera impartialement l'histoire de son pays ou de l'humanité : « Dans les autres, au contraire, écrit-il, on abuse de ce que l'enfant est sans défense, pour lui inculquer des idées toutes faites, dont il aura, le plus souvent, grand' peine à se débarrasser plus tard, n'ayant pas été habitué à exercer son esprit critique sur certains enseignements (1) ».

Supprimer la liberté de l'enseignement, n'est-ce pas supprimer, en même temps que la liberté de penser et de croire, la liberté de conscience, dans une de ses manifestations nécessaires? Le père de famille n'a-t-il pas le droit imprescriptible de faire élever ses enfants dans la religion qu'il préfère; n'a-t-il pas le droit également de leur donner les maîtres de son choix, ceux qu'il juge les plus aptes à former leurs jeunes âmes, ceux qui enseigneront le mieux sa religion et sa croyance? Ce droit du père de famille devrait être d'autant plus sacré dans notre état moderne, que l'État et l'Église n'ont plus ensemble que de très vagues relations. Ce n'est pas à l'école primaire, qu'on enseignera à l'enfant les vérités éternelles, les mystères de la religion; l'État moderne a proclamé sa neutralité, il ne donne plus d'enseignement religieux; si cet enseignement existe encore dans les lycées, il est relégué tout à fait au dernier rang, il subsiste pour ceux qui le réclament et qui, s'il n'existait pas, iraient peut-être le chercher ailleurs.

Car, il ne faut pas se le dissimuler, la neutralité scolaire n'est à proprement parler qu'un vain mot, qui dissimule

(1) Alfred Massé, *Rappel*, n° du 6 novembre 1909.

souvent, le plus odieux des sectarismes. Cependant, au moment de la discussion des lois sur l'enseignement primaire, on hésitait encore à mettre Dieu hors de l'école : « Nos programmes sont spiritualistes, disait Jules Ferry, parce que la grande majorité des instituteurs est spiritualiste ; et la majorité des instituteurs est spiritualiste, parce que l'immense majorité des Français se rattache aux croyances spiritualistes ⁽¹⁾ ». C'était une concession d'homme politique, qui avait peur de scandaliser bon nombre de fidèles, et qui bondissait, quand Jules Simon voulait faire inscrire, dans la loi, les devoirs envers Dieu, comme matière d'enseignement : « Quel Dieu », disait-il ; et M. Ferdinand Buisson, quelques années après, donnait sa véritable signification à ce singulier état d'esprit : « En est-il un seul (des programmes), d'où l'idée de Dieu soit absente ? En est-il un seul qui, de près ou de loin, par omission ou autrement, permette à un honnête homme de dire que l'école laïque est l'école sans Dieu et qu'elle reflète « l'athéisme impudent de la France officielle »..... Dites, si vous voulez, que nous avons établi l'école sans prêtre, et déplorez, c'est votre droit, la mise à l'écart des ministres du culte, de tous les cultes..... Dites encore que c'est l'école sans catéchisme ⁽²⁾ ».

On avouera qu'une semblable conception de l'enseignement religieux n'était pas, dès cette époque, suffisante pour rassurer les catholiques et pour calmer leurs inquiétudes. On se demandait quels résultats efficaces produiraient dans les âmes enfantines, ces vagues notions d'un Dieu, dont on

(1) Jules Ferry, *Discours et opinions*, t. IV, p. 183.

(2) *Revue pédagogique*, année 1892, t. I, p. 368. Lettre de F. Buisson au P. Lallemand, oratorien.

parlait, sans que l'idée même de la divinité fût corps avec l'enseignement ; et, bien plus, comment pourrait être fait un tel enseignement qui, dans la plupart des cas, serait donné par des instituteurs ne croyant pas en Dieu et n'ayant même pas l'âme religieuse.

Et maintenant, on comprend l'angoisse et les alarmes, des familles catholiques ; près de vingt années ont passé, et pour beaucoup d'instituteurs, il y a opposition absolue entre l'idée de Dieu et l'idée laïque. Il n'est même plus possible de tolérer Dieu à l'école, il faut l'exclure, l'effacer, le rayer des programmes.

C'est d'abord M. Alexandre Blanc, qui, pendant une législature, représenta au Parlement Français, le parti socialiste unifié de Vaucluse et qui, simple instituteur et délégué au conseil départemental, s'écriait : « Apprendre à l'école les devoirs envers Dieu, c'est aller contre la véritable laïcité ». En 1905, au Conseil général de la Nièvre, on vota une motion déclarant que « maintenir l'affirmation des devoirs envers Dieu, rejetée et combattue par bon nombre de pères de famille, c'est attenter à la liberté de penser, c'est nier la science au profit d'un mot abstrait, imaginé pour désigner la force cachée de la nature ⁽¹⁾ ».

Et ce n'est pas précisément dans les sphères politiques que l'on fait en sorte d'enseigner dans les écoles, une sorte d'athéisme d'État. Les membres du corps enseignant sont les premiers à marcher en tête et à payer de leurs personnes ; il y a bel âge que les livres, où l'on citait encore le nom de Dieu, sont chassés ; partout, on poursuit l'erreur philosophique. La Ligue de l'Enseignement, dans tous ses congrès,

(1) Rapporté par le *Bulletin de la Semaine*, n° du 7 septembre 1904.

vote des ordres du jour, où l'on signifie à toute métaphysique son arrêt de mort. Il est vrai qu'autrefois, au moment du vote des lois scolaires, une voix autorisée s'éleva pour déclarer bien haut que « l'irréligion d'État ne devait pas prendre la place de la religion d'État ⁽¹⁾ ». C'était Jules Ferry, qui parlait et qui, depuis, pour cette raison et encore parce qu'il voulait que l'école fût patriote, est traité en suspect. Cet homme d'État s'était rendu compte, qu'il était de bonne politique, de laisser à la très grande majorité des Français cette pauvre illusion que Dieu avait encore un coin de l'école.

Dans un livre, que M. Ferdinand Buisson a recommandé à l'attention du personnel scolaire, M. Moulet s'élève violemment contre cette mesure tyrannique du fondateur de l'école laïque; il l'accuse d' « avoir appliqué la politique majoritaire au gouvernement des âmes ⁽²⁾ ».

Il est arrivé ce qui devait arriver : on n'a obtenu ce résultat qu'en sacrifiant, qu'en foulant aux pieds, l'idée de la neutralité religieuse, cette idée chère à Jules Ferry, et sur laquelle il avait bâti sa législation scolaire. On a fait de l'instituteur le prêtre d'une religion nouvelle, le prêtre de la raison, de la science; on l'a opposé à l'antique religion catholique; contempteur des dogmes, il n'a en qu'un pas à faire pour s'en faire le juge souverain.

Puis, il ne faut pas oublier qu'en grande partie, notre législation scolaire a été inspirée par le désir de lutter contre l'Église et contre la religion catholique; au moment du vote

(1) Jules Ferry, *Discours et opinions*, t. IV, p. 223.

(2) Alfred Moulet, *L'idée de Dieu et l'éducation rationnelle*, Storck, édit., Paris, 1904, p. 26.

des lois laïques, Paul Bert ne s'est pas caché pour dire, qu'en face de l'obscurantisme et des ténèbres du passé, l'école devait s'élever comme la protestation éclatante de la civilisation et du progrès; c'est à peu près la même pensée que reprenait M. Charles Dumont, au Congrès radical-socialiste de 1909, en opposant l'une à l'autre l'école et l'Église. L'instituteur s'est posé en anti-curé, son école est devenue la rivale de l'Église, et ce n'est pas simplement une hypothèse que nous avançons la, mais l'opinion d'un grand nombre d'instituteurs; ils ont déclaré « que la conception de la neutralité confessionnelle ne répond pas aux exigences de l'esprit moderne et que les libres penseurs et athées ont droit, au même titre que les croyants, au respect de leurs convictions et à l'impartialité de l'éducateur....., que la vraie impartialité ne peut être garantie que par l'établissement d'un enseignement critique⁽¹⁾ ».

Voilà qui est clair et net; l'école se fera un devoir de connaître des religions, elle les appréciera, elle les critiquera et, à la lumière de ses dogmes à elle, elle jugera bon et nécessaire d'examiner ceux qui lui sembleront antiques et surannés.

Voici qui est plus grave encore, il n'est plus suffisant de violer de temps à autre la neutralité, il s'ensuit, qu'hormis cette voie, il n'y a pas de salut et qu'il faut disqualifier les maîtres qui ne sont pas imbus de cet état d'esprit, et qui, conservant leurs croyances religieuses ou positives, ne veulent pas avoir le rôle de détracteurs. *L'École Nouvelle* nous édifie à ce sujet : « La neutralité pure et simple a beau être

(1) *Bulletin de l'association des anciens élèves de l'école normale de la Seine*, février 1904, p. 121.

inscrite dans nos lois ; personne n'ignore, en effet, que, par la force des choses, l'école laïque a vu se constituer en elle, à côté de sa neutralité confessionnelle, une sorte de doctrine positive... ; il y aurait avantage pour elle à n'être servie que par des gens qui sont convaincus de l'efficacité de cette morale purement humaine. La plupart des croyants sont malpropres à cette besogne ⁽¹⁾ ».

Il est étrange de voir ces paroles sortir de la plume d'individus qui se réclament de la liberté de pensée, qui ont engagé la bataille au nom de cette même liberté, pour s'émanciper des dogmes chrétiens, et qui, maintenant, voudraient imposer à l'unanimité des enfants, leurs dogmes à eux. Pour avoir trop réclamé la liberté de conscience autrefois, on en arrive maintenant à ne plus vouloir l'accorder à ceux qui ne pensent pas comme vous.

Il n'est donc pas étonnant que le père de famille hésite à confier à de tels maîtres, son enfant ; si, dès le plus jeune âge, il a fait son possible pour lui inculquer les vérités éternelles, pour lui apprendre l'existence d'un Dieu rédempteur, ce ne sera pas, avec de l'enthousiasme dans le cœur, qu'il confiera son bambin à un maître qui pensera comme M. Moulet, dont nous citions précédemment la brochure, et qui demandera que l'école publique enseigne « l'absurdité des croyances religieuses (catholiques, juives et protestantes) et supprime la liberté de pensée pour les catholiques, juifs ou protestants ». M. Moulet n'est pas tendre pour ses ennemis, et il est probable que ses jeunes disciples le seront encore moins que lui : « Il épurera (l'instituteur) l'idée de Dieu, écrit M. Moulet, de telle sorte que l'échafaudage des absur-

(1) *L'École Nouvelle*, 4 juillet 1903, p. 313.

dités dogmatiques s'écroule, et que l'homme se substitue à Dieu, sa dernière idole »... Enfin, l'école publique devra ne pas s'embarrasser dans les nuances métaphysiques ; il suffira que les principales parties de son enseignement « rentrent dans l'ensemble des conceptions qui nient le Dieu des croyants ⁽¹⁾ ».

On conçoit qu'en présence de tels principes et d'une aussi parfaite bonne volonté dans le sectarisme et la partialité, le père de famille hésite et regarde à deux fois. Bien qu'il ne soit le fait que de quelques instituteurs seulement (car nous sommes persuadé que l'immense majorité n'en est pas encore arrivée à ce point de dégradation mentale, de prendre pour base de leur enseignement ces affirmations à scandale), nous nous contenterons de regretter un tel état d'esprit ; et, en agissant ainsi, nous resterons strictement conformes au programme que Paul Bert avait autrefois formulé si éloquemment : l'école doit être neutre, l'école doit être patriote ; elle n'est plus neutre, elle est en train de cesser d'être patriote. Nous n'avons rien avancé ; des faits précis sont venus malheureusement confirmer ce dont nous nous plaignons et ont causé de tels scandales publics que le Gouvernement s'est vu dans la nécessité de sévir.

Puis, vouloir conserver le monopole de l'enseignement sans y faire pénétrer les croyances auxquelles sont attachés des millions de jeunes Français, n'est-ce pas ce qu'on peut appeler tyrannie, et tyrannie dans ce qu'elle a de pire ? Napoléon I^{er} avait créé le monopole universitaire, mais le décret

(1) Cité par M. Darlu, dans un article sur la brochure de M. Moulet, *L'idée de Dieu et l'éducation rationnelle* (*Revue pédagogique*, année 1904, t. I, p. 402).

de 1808 avait édicté que : « toutes les écoles de l'Université prendraient pour base de leur enseignement les préceptes de la religion catholique ». Cela n'avait rien de surprenant en face d'une religion dominante comme était, à cette époque, la religion catholique. Les règnes qui suivirent, tout en maintenant le monopole, firent donner dans les écoles et les lycées, l'instruction religieuse. Mais il ne s'ensuit pas qu'après un monopole, où on laissait toute latitude à la liberté religieuse, il soit urgent de rétablir maintenant ce même monopole et d'en faire un attentat contre les libertés religieuses. La liberté de l'enseignement plane bien au-dessus de la question ; elle doit toujours être exigée, surtout quand elle prend les formes de la liberté religieuse.

En 1882, au moment du vote de la loi rendant l'école primaire obligatoire, on avait envisagé la question sous un excellent côté. On avait créé l'école neutre, c'est-à-dire on avait voulu, en présence des enfants des différents cultes, qui allaient la fréquenter, retrancher des programmes, tout enseignement religieux, de façon à ne froisser aucune conscience. Jules Ferry n'avait-il pas dit à la Chambre, que la liberté qu'il voulait : « c'était la liberté sans privilèges, ni pour ni contre l'enseignement religieux ». C'était un pis-aller que beaucoup de pères de famille avaient accepté ; l'instituteur ne devait pas enseigner le catéchisme à l'école, mais il ne devait pas non plus attaquer la religion des enfants, ni blesser leurs croyances.

A cette époque, on avait décidé aussi que l'école serait patriote ; Paul Bert l'avait demandé, les instituteurs avaient promis ; mais cela ne devait pas durer, à tel point que M. Devinat, effrayé de ce nouvel état d'esprit, mais n'osant trop

blâmer, écrivait ces lignes, où perçait malgré tout un peu de son inquiétude : « Non seulement l'école laïque d'aujourd'hui n'est plus l'école du patriotisme intransigeant et chauvin qu'elle était, il y a quinze ans, mais on peut dire que ce n'est plus l'éducation proprement patriotique, qu'elle met au premier rang de ses préoccupations ⁽¹⁾ ».

Nous n'avons pas l'intention de décrire, même très sommairement, les manifestations dont l'école a été le théâtre et qui avaient pour cause unique : le patriotisme ; nous signalerons seulement le cri d'alarme poussé par M^{me} Paul Bert, en juin 1904, dans les *Annales de la Jeunesse laïque*, et dans lequel, après avoir défini l'état d'esprit des instituteurs en 1881, elle se demandait quel était celui des instituteurs de 1904, après avoir rappelé que Paul Bert avait été excommunié et mis à l'index de son vivant par l'Église, elle se demandait s'il n'était pas en train de l'être, après sa mort, par une partie de la démocratie française, celle justement qu'il avait appelée la « démocratie éclairée ».

M. René Goblet lui-même dans la préface du livre *La crise du Patriotisme* de M. Bocquillon, cet instituteur patriote, qui, avec quelques collègues, avait fondé l'Union des instituteurs laïques et patriotes, patronnée par M. Gréard, ancien vice-recteur de l'Université de Paris, écrivait ces lignes profondément significatives : « Que les instituteurs, investis de la haute mission d'instruire et de former la jeunesse des écoles, songent que c'est d'elle que dépend l'avenir de notre pays, et que tous ceux qui ne veulent pas que la France succombe, réagissent aussitôt, il en est temps ⁽²⁾ ».

(1) *L'École nouvelle*, n° du 7 novembre 1903, p. 41.

(2) Préface de *La crise du patriotisme à l'école*, par Bocquillon, Paris, Vuibert et Nony, 1905.

Il ne faut pas oublier que M. René Goblet avait été parmi les plus fidèles défenseurs des lois de 1885 et qu'il avait collaboré, plus que n'importe qui, avec Jules Ferry. Il avait fallu que le mal fût bien évident et bien profond, pour qu'il parlât comme il l'a fait, et pour qu'il donnât ainsi à sa parole le sens d'une protestation publique.

Que faire en présence d'aussi formidables accusations? Sinon assurer la possibilité d'avoir une école d'où seront exclues de semblables affirmations. Et il en doit être ainsi, car il semble que l'on veuille faire de l'instituteur l'éducateur obligatoire de tous les jeunes Français. M. Henri Brisson dans la préface d'une brochure de M. Delvaile, *L'Université de demain*, expose que l'école libre doit disparaître pour être remplacée par une seule et même instruction laïque et obligatoire qui donnera ainsi l'unité morale à la nation; aucun cerveau ne pourra de la sorte échapper à l'instituteur qui se chargera de former les esprits, tandis que le père n'aura plus qu'une seule mission : nourrir les enfants; pour le reste, il devra s'effacer. Il n'aura même pas le droit de décider lui-même, si son fils ira ou non au lycée; celui-ci sera gratuit, naturellement indispensable pour la conquête des diplômes, et seulement ouvert aux élèves sortis des écoles primaires de l'État. Il sera gratuit et restera, dit M. Delvaile, « la maison d'éducation pour ce que nous avons l'habitude d'appeler les classes dirigeantes... Mais, au lieu de voir les familles choisir, et souvent pour des raisons étrangères au mérite, les futurs directeurs de la démocratie, ce sera la nation elle-même, qui fera cette importante sélection ⁽¹⁾ ». Et M. Brisson dit qu'il faut se hâter vers la réalisation de cet

(1) Delvaile, *L'Université de demain*, Paris, Cornély, 1902.

idéal ; mais il ne précise pas, si en choisissant les enfants pour les études supérieures, on ne tiendra pas compte des convictions politiques et religieuses des parents. Cela, cependant, aurait été très intéressant.

Mais puisqu'un tel plan existe, il faut de toutes ses forces s'élever contre une aussi détestable tyrannie. Brunetière, qui avait été élève de l'Université, qui fut pendant de longues années professeur à l'École Normale supérieure, écrivait ces paroles : « Comment donc m'obligerait-on à faire élever mon fils dans un établissement d'instruction où, sans violence d'ailleurs et avec modération, avec talent, avec esprit, on lui enseignerait tous les jours une autre vérité que la mienne ? On lui démontrerait que son père n'est qu'un imbécile, un pauvre homme, un homme d'autrefois, enseveli dans les superstitions du passé..... Messieurs, de toutes les forces de contrainte que l'on puisse exercer sur la conscience humaine, il n'y en a pas de plus tyrannique et de plus dangereuse ⁽¹⁾ ». Et Brunetière, pour stigmatiser cette tyrannie de l'État, ne craignait pas de dire : « Je veux admirer qu'on nous le propose à nous, qui n'avons fait en partie, voilà cent ans à peine écoulés, la plus sanglante des révolutions que pour arracher au pouvoir ce qu'on veut aujourd'hui nous reprendre : l'admissibilité de tous les Français à tous les emplois » ⁽²⁾.

Plus que jamais, il faut donc maintenir l'école libre en face de l'école laïque, dont forcément elle doit être la compensation.

(1) F. Brunetière, *Discours de combat*. Dernière série, Perrin, édit., 1907 (*La liberté d'enseignement. Conférence aux Sociétés savantes*, 23 février 1900), p. 85.

(2) F. Brunetière, *op. cit.*, p. 89-90.

SECTION II

LES DESIDERATA DE L'HEURE PRÉSENTE

CHAPITRE PREMIER

ASSOCIATIONS DE PÈRES DE FAMILLE ET ORDRES DU JOUR DE CONGRÈS

Il n'est donc pas étrange, qu'en présence d'aussi regrettables abus de langage que ceux que nous avons signalés précédemment, l'opinion publique se soit émue; il est même tout naturel qu'en présence d'un plan aussi peu dissimulé, les pères de famille aient voulu s'organiser, et étudier d'un peu près, les intentions de ceux qui ont pour mission d'éduquer les jeunes générations. Après le ministère Combes et les lois de laïcité, dont il avait été l'initiateur, pendant que les ministères qui suivirent, faisaient voter la loi de séparation des Églises et de l'État, ou bien se débattaient dans les innombrables difficultés de son application, pendant que plusieurs d'entre eux étaient forcés d'envisager avec beaucoup moins de sérénité qu'auparavant, le problème social, la crise de l'école risquait de s'aggraver. N'avait-on pas vu un instituteur marseillais écrire en 1906, ces lignes d'où était exclue la moindre parcelle de patriotisme, et qui n'étaient

pas sans laisser de légitimes appréhensions pour l'avenir patriotique de ses élèves : « Nous, instituteurs hervéistes, quant à être des impies, nous ne nous en défendons pas. Ni Dieu, ni maître : voilà notre devise. Toute notre admiration, toute notre estime vont au camarade Hervé..... Et lorsque on nous demande si nous aurions signé le manifeste antimilitariste, nous n'hésitons pas à répondre par l'affirmative ⁽¹⁾ ». Ces paroles étaient évidemment trop isolées, trop scandaleuses, pour que l'on pût adresser quelque reproche au corps des instituteurs ; mais il suffisait qu'elles eussent été prononcées, pour qu'elles légitimassent les plus élémentaires précautions.

Les programmes scolaires de 1882 définissaient clairement, quel devait être l'enseignement de l'instituteur relativement aux devoirs envers Dieu ; il devait apprendre à l'enfant à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; « il associe étroitement dans son esprit à l'idée de la cause première et de l'Être parfait, un sentiment de respect et de vénération....., ensuite il s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant, que le premier hommage, qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu, telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison ⁽²⁾ ».

Depuis 1882, plus de 25 ans se sont écoulés ; Dieu a été, à l'école, l'objet de bien des politesses, mais aussi de bien des insolences ; tous les congrès de la Ligue de l'Enseignement ont demandé à cors et à cris, dans de nombreux ordres du jour, sa disparition et son exclusion ; le temps n'est plus, où le Gouvernement de la République protestait

(1) Rapporté par M. Bocquillon, *Écho de Paris*, n° du 27 janvier 1906.

(2) *Journal officiel*, 2 août 1882.

contre le mot d'école sans Dieu, et on ne s'étonne plus, que beaucoup d'auteurs de manuels scolaires aient expurgé de leurs livres, les phrases, qui pouvaient prêter à une équivoque quelconque. Les fables de La Fontaine même ont été examinées soigneusement à la loupe, et il est inutile de rappeler l'extravagante aventure de ce pauvre petit poisson, qui deviendra grand, pourvu que « l'on » lui prête vie.

Après Dieu, c'est maintenant à la patrie que l'on s'en prend, et on joue à M. Ferdinand Buisson, dont on connaît l'influence en matière scolaire, cette plaisanterie de publier dans *La Voix du Peuple*, un de ses discours, contre la livrée du soldat; on voit M. Lanson, grave universitaire s'il en fut, écrire dans la *Revue Bleue* : Que l'instituteur doit avoir « le droit de se taire sur la patrie, s'il n'a pas de conviction ni d'amour, qui lui inspire d'en parler ⁽¹⁾ ».

Ce sont là d'étranges paroles, qui ont fait ouvrir bien des yeux et qui ont fait appréhender de bien graves événements. A une époque où tout, en matière de liberté d'enseignement, était sujet à restriction, où des voix puissantes et autorisées, parce que placées en haut de l'échelle politique, ne parlaient rien moins que rétablir le monopole exclusif de l'État, on comprend que les pères de famille, que les esprits indépendants aient voulu édifier, ce qu'on peut appeler la défense de l'école. Dans beaucoup de régions se sont fondées des associations de pères de famille qui, en présence de semblables menaces, se sont organisées pour l'avenir. Les lois scolaires ont laïcisé l'école primaire; partout en France, sauf dans quelques régions, où subsistent de rares écoles libres, l'enseignement primaire est donné par des laïques

(1) *Revue Bleue*, année 1905, n° du 16 septembre, p. 367.

subventionnés par le Gouvernement. Les associations, prévoyant le temps, où les écoles libres n'existeront plus, s'essayent à ce que l'école laïque soit et demeure neutre, et continue à être patriote.

Cette tentative des pères de famille sur le terrain scolaire n'est pas pour nous déplaire; nous y voyons, nous, un essai de collaboration loyale avec les maîtres enseignants, et nous ne voulons pas y voir autre chose. Que l'association s'adresse à l'école publique ou à l'école libre, elle peut faire un grand bien dans l'un et l'autre cas. Mais ce n'est pas ici le moment de développer une semblable hypothèse, qui a plutôt sa place à la fin de notre étude, quand nous essayerons de tirer quelques conclusions pratiques.

Pour l'instant, nous ne voulons que tenter d'esquisser, ce que l'on peut appeler les desiderata de l'heure présente, dans quel sens on essaie de lutter contre la liberté de l'enseignement, quels moyens nouveaux on emploie, sur quel terrain on essaie de faire porter le débat.

A vrai dire, l'heure contemporaine n'est pas acharnée au grand jour contre ce qui reste de la loi Falloux; les débats législatifs sont un peu moins âpres depuis les grandes journées du ministère Combes. Mais il ne s'ensuit pas que la lutte ait cessé d'exister; en réalité, elle se poursuit en dessous, violente et tenace. L'antagonisme est toujours aussi vif, et si, parmi les combattants d'il y a quelques années, quelques-uns ont abandonné la lutte, ils ont été remplacés par d'autres, plus courageux, plus novateurs, qui, tout en réclamant avec ténacité le maintien d'une liberté d'enseignement véritable, ont fait le rêve de substituer au vieux corps de l'Université, dont la naissance remonte à l'empire

centralisateur, quelque chose de plus jeune, de plus hardi, de moins bureaucratique, de plus vraiment démocratique.

Nous avons dit un mot plus haut des associations de pères de famille ; il est lamentable qu'en raison même de leur existence, on ait soulevé la délicate question de la politique ; il est vrai que, dans certains lieux, leur composition a pu prêter à discussion, que les personnalités, qui étaient à leur tête, avaient un passé politique particulier. Mais, à cause de cela, il n'est pas juste d'écrire, comme le faisait, en 1908, la Ligue de l'Enseignement, dans une circulaire à ses sociétés fédérées : « Sous le fallacieux prétexte que des imprudences de langage ont pu être commises, ils incriminent ⁽¹⁾ le corps entier de notre enseignement primaire public... L'école laïque, si l'esprit laïque n'opposait à ces tentatives une résistance énergique, ne serait bientôt plus, en certaines régions, qu'une réédition sans force, sans âme, sans vie, de l'école congréganiste ⁽²⁾ ».

En France, en 1882, l'État s'était déclaré neutre entre toutes les croyances ; il fallait donc que l'enseignement du maître ne fût susceptible de blesser aucune croyance. Mais d'un autre côté, comment admettre qu'un maître matérialiste et athée pût être du même avis que Jules Ferry, quand il disait : « Qu'enseignera l'école neutre ? Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la morale des honnêtes gens ⁽³⁾ ».

Or la vieille morale de nos pères, celle des honnêtes gens,

(1) (Les membres des associations).

(2) Rapporté par le *Bulletin de la Semaine*, n° du 29 avril 1908, p. 211-212.

(3) 25 mai 1882.

comme disait Jules Ferry, n'est-ce pas au fond la morale chrétienne, telle qu'elle est sortie du Décalogue et de l'Évangile; n'est-ce pas la croyance en la bonté et l'autorité de Dieu, la fraternité des hommes, la valeur infinie de l'âme humaine? Et que voulez-vous qu'enseigne le maître, dont le dogme a évolué, sinon une morale changée elle aussi et qui, peut-être, sera la négation de celle enseignée précédemment.

Ce n'est pas à tort que certains inspecteurs se sont plaints de l'enseignement incertain, peu fructueux, quelquefois même incohérent, que l'on donnait à l'école, au sujet de la morale. Quelques maîtres ont voulu la laïciser, et s'y sont pris si maladroitement que leurs enseignements ont été plutôt des scandales, parfois même retentissants; on se rappelle cet instituteur de la Côte-d'Or, qui se distingua à tel point, que le Conseil d'État reconnut, qu'il était justiciable des tribunaux ordinaires. Ici ou là, on ne se gêne pas pour critiquer l'idée de patrie, pour la discuter; on en arrive à soulever tellement la réprobation, que des journaux, de vieux journaux républicains comme *Le Temps* sont forcés d'exprimer leurs appréhensions, et de recommander les associations de pères de famille comme un remède efficace pour protéger la conscience des enfants.

Je ne sais pas ce que pense M. Ferdinand Buisson de certaines campagnes, de certaines tactiques, lui qui, jadis, avait l'âme torturée par le mot d'école sans Dieu, prononcé par des catholiques, et qui souffrait de ce reproche, comme d'une blessure cuisante. Mais n'est-il pas permis de penser qu'il doit se réjouir dans son esprit de cette transformation de la morale dans l'enseignement, car il a mis tout en œuvre pour la laïciser. Si, à l'école obligatoire, qui peut être du

jour au lendemain la seule école, et à laquelle seront obligés d'aller tous les petits Français, on cesse d'enseigner la morale traditionnelle, qui, au fond, est chrétienne, il faudra bien en enseigner une autre, qui sera ce que certains faits récents ont permis de supposer qu'elle serait. On enseigne déjà ouvertement et publiquement certaines doctrines qui, si elles étaient propagées, ne seraient rien moins qu'une question de mort pour la nation ; il n'est pas inutile, croyons-nous, de rappeler une récente brochure de M^{me} Nelly Roussel : « Quelques lances rompues en faveur de nos libertés » ; et on ne craint pas de dire à l'enfant, qu'homme, il aura le droit d'user librement de tous ses organes, et d'accepter seulement, quand il le voudra, la charge de la paternité.

Enfin n'est-ce pas un régime de tyrannie, d'oppression, que celui qui consiste à profiter d'une mainmise forcée sur les jeunes enfants, pour leur inculquer des idées, des principes que, non seulement les parents repoussent, mais qui, en même temps, sont destructeurs du foyer et de la race ? On pourra objecter que de tels enseignements sont rares, et qu'aussitôt connus, ils sont vite réduits au silence et réprimés ; nous ne demandons pas mieux de le croire, mais n'est-il pas monstrueux que, maintenant, à l'école neutre où, sur la foi de la neutralité, le père envoie ses enfants, on puisse laisser enseigner de semblables doctrines ? Il n'est pas juste, il n'est même pas habile qu'au nom de la liberté, on prenne le contre-pied du dogme traditionnel.

Disons encore un mot des récents projets de lois, et de la Lettre collective des Évêques de France au sujet de l'école, et aussi du nouveau terrain, sur lequel il semble que la lutte va désormais se circonscrire, tel du moins qu'il a été

défini aux derniers Congrès de la Ligue de l'Enseignement et du parti radical et radical-socialiste.

Le 28^e Congrès national de la Ligue de l'Enseignement adoptait en 1908, le vœu suivant : « Qu'en invoquant la liberté du père de famille, c'est la vieille confusion entre les droits et les devoirs du père, qu'on veut faire renaître, comme si les droits du père n'avaient pas pour seule raison d'être les devoirs, qui lui incombent, et si les devoirs n'avaient pas leur source dans les droits mêmes de l'enfant, qu'il appartient à la puissance sociale de faire respecter ⁽¹⁾ » ; et il approuvait le Gouvernement du dépôt, à la Chambre des Députés, d'un projet de loi relatif à l'enseignement.

En effet, quelques mois auparavant, le ministre de l'Instruction Publique avait déposé un projet de défense de l'école laïque, édictant des peines sévères contre le père ou le tuteur « convaincus d'avoir empêché l'enfant inscrit à une école publique, d'y recevoir l'enseignement sur tout ou partie des matières déclarées obligatoires en vertu de l'article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882 ». C'était pour répondre à l'activité et à la diffusion des associations de pères de famille, qui se créaient un peu partout, et qui essayaient de lutter contre l'enseignement de certains maîtres. Il est vrai que, dans l'exposé des motifs du projet, on pouvait lire : « Sans doute les parents, qui confient à l'État leurs enfants, ont le droit d'exiger que leurs croyances et leurs sentiments intimes ne soient ni combattus ni froissés par un enseignement agressif » ; et il était particulièrement insisté sur ces mots,

(1) Rapporté dans *Bulletin de la Semaine*, n° du 7 octobre 1908, p. 488.

pour pouvoir dire plus aisément plus loin, que les associations avaient des visées trop uniformes pour ne pas se concerter, et que leur but principal était, sous prétexte de neutralité, d'apporter des entraves à l'enseignement des maîtres.

Le Gouvernement venait de faire une belle profession de foi, mais il restait à savoir, si, entravestissant les causes d'une agitation, sur laquelle il insistait un peu trop, il prenait les mesures les plus efficaces pour l'enrayer. Il avait fallu la multiplicité des faits et l'impunité de certains coupables, pour que les pères de famille se levassent, rappelant à l'autorité publique ses plus élémentaires devoirs.

En septembre 1909, à quelques jours d'intervalle, dans le même journal, deux esprits distingués, un professeur et un politicien, faisaient entendre deux avis contradictoires. M. de Lanessan, ancien ministre, en réponse à la lettre d'un instituteur ainsi conçue : « Je voudrais que l'État organisât pour tous ses enfants, une éducation rationnelle et scientifique, capable de faire des esprits droits et des travailleurs utiles », répondait : « Compter sur un monopole d'État pour émanciper les esprits, c'est du reste à peu près comme si, en 1848, on avait compté sur les propriétaires des Antilles pour émanciper les esclaves. Par sa nature même, l'État est despotique, et n'a rien de ce qu'il faut, pour opérer l'émancipation des intelligences. Cessez donc, dirons-nous volontiers aux partisans du monopole, de demander à l'État ce qu'il est incapable de vous donner » (1).

M. Aulard, quelques jours plus tard, disait à son tour :

(1) *Le Siècle*, n° du 19 septembre 1909.

« Je commence à me demander, si le vrai libéralisme ne consiste pas plutôt à n'avoir que des écoles, où on forme des hommes libres, à interdire celles où on estropie les enfants, en un mot, à protéger l'enfance contre ceux qui veulent la mutiler ou la déformer, pour la dresser à la servitude..... c'est l'Église catholique, cette divine convertisseuse, qui, en ce moment, me convertit, ou peu s'en faut, à l'idée du monopole universitaire..... L'Église s'est arrogé le droit de censurer, d'interdire les livres de nos écoles laïques, de dresser elle-même par voie d'exclusion, la liste de ces livres, de boycotter les écoles laïques, dont les maîtres adoptent les livres, qui ne plaisent pas au pape..... Je ne vois pas d'autre moyen de défense que de fermer les écoles confessionnelles, tant primaires que secondaires, de confier à la seule Université, le soin d'enseigner les enfants ⁽¹⁾ ». Ces paroles ne laissaient pas que d'être symptomatiques, surtout celles qui réclamaient avec tant d'âpreté le monopole universitaire. Il était à prévoir que la lutte allait recommencer acharnée, et M. Aulard ne se doutait certainement pas que ses attaques contre « la tyrannie de l'Église » allaient recevoir, avant peu, une solennelle consécration.

(1) *Le Siècle*, n° du 24 septembre 1909.

CHAPITRE II

LA LETTRE DES ÉVÊQUES ET LES PROJETS DE LOIS DU GOUVERNEMENT

En effet, à la fin de septembre 1909, paraissait la Lettre Pastorale des cardinaux, archevêques et évêques de France sur les droits et les devoirs des parents relativement à l'école. Que disait cette lettre? Elle disait que « le principe de la neutralité religieuse est un principe faux en lui-même et désastreux dans ses conséquences », et que, dès lors, l'école chrétienne doit toujours être préférée à l'école neutre. Les prélats ajoutaient : « L'Église tolère qu'on fréquente l'école neutre, quand il y a des motifs de le faire, mais.... il faut que rien, dans cette école, ne puisse porter atteinte à la conscience de l'enfant ». Et plus loin : « à l'heure actuelle personne ne peut le nier, un grand nombre d'écoles, soi-disant neutres, ont perdu ce caractère. Les instituteurs, qui les dirigent, ne se font pas scrupule d'outrager la foi de leurs élèves, et ils commettent ces inqualifiables abus de confiance, soit par les livres classiques, soit par mille autres industries, que leur impiété leur suggère ». Et ils rappelaient qu'une telle conception de l'enseignement est en contradiction flagrante avec celle du fondateur de l'école neutre lui-même, Jules Ferry : « Si un instituteur, disait ce dernier,

s'oubliait assez pour instituer dans son école, un enseignement hostile, outrageant contre les croyances religieuses de n'importe qui, il serait aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait commis cet autre méfait de battre ses élèves ou de se livrer contre leur personne à des sévices coupables ⁽¹⁾ ».

Nous ne discuterons pas sur l'opportunité d'une semblable publication; nous signalerons simplement la vive gratitude, avec laquelle elle fut accueillie par les journaux religieux, la respectueuse déférence de la presse indépendante. Mais nous avons surtout tenu à signaler cette manifestation des évêques de France, justement à cause de la recrudescence de lutte qui suivit : ce fut une occasion favorable pour les adversaires de la liberté d'enseignement pour recommencer le combat, pour réclamer ou l'abrogation de la loi Falloux, ou l'établissement du monopole pur et simple ⁽²⁾.

(1) Discours de Jules Ferry au Sénat, 16 mars 1882, *Journal Officiel* du 17 mars, p. 227.

(2) Nous croyons qu'il n'est pas inutile de signaler les manifestations qui suivirent la lettre des évêques. De nombreuses amicales d'instituteurs se levèrent contre ce qu'elles appelaient un assaut contre l'école laïque, et envoyèrent aux prélats, des assignations d'avoir à comparaître devant la justice de leur pays, pour répondre du délit commis et du préjudice causé. De nombreux prélats, et non des moins illustres, furent cités en justice. Nous mentionnerons simplement les jugements de Reims et de Nancy, qui sont, en la matière, les jugements-type.

Mgr Luçon, cardinal-archevêque de Reims, était poursuivi par la Fédération des Amicales et par l'Association des instituteurs et institutrices publiques de la Marne. Le tribunal, après avoir déclaré l'action recevable, et s'être déclaré compétent, condamna le cardinal à payer la somme de 500 francs, à titre de dommages-intérêts, attendu, disaient les considérants du jugement, qu'en abusant de leur droit de critique, en formulant arbitrairement contre les instituteurs laïques, contre les écoles neutres, certaines accusations graves, générales, et par cela même, nécessairement injustes, les prélats, signataires de la lettre épiscopale, ont commis une faute d'autant plus répréhensible, qu'en raison de leur caractère, de leur autorité sur les

A vrai dire, il n'y eut pas concert unanime dans les récriminations ; M. Ferdinand Buisson, dans un discours à Tours, essayait, il est vrai, de ressusciter de vieilles haines ; il voulait relever un défi, disait-il, car « l'Église a aujourd'hui, comme jadis, ses écoles, et elle a en plus, toute une organisation administrative, elle fait passer des examens, elle délivre des diplômes, elle a des inspecteurs diocésains de son enseignement ; c'est la mainmise sur l'enfant, sur le futur citoyen, qu'elle veut conduire plus tard par la main, devant les urnes ». *La Lanterne* surenchérit aussitôt : « Peut-être

fidèles, leurs attaques devaient atteindre plus sûrement les instituteurs, etc.

Notons la portée pratique, que l'arrêt reconnaissait au droit du père de famille, à la liberté de conscience, au droit des évêques. On pouvait lire que « les droits du père de famille sur l'enfant, leur droit de choisir l'école, celui de surveiller sa neutralité ne sauraient être contestés, que le rappel par les évêques, à leurs fidèles de leurs devoirs religieux vis-à-vis de leurs enfants, et la recommandation de l'école libre peuvent être considérés comme rentrant dans la liberté de conscience garantie à tout citoyen ».

A Nancy, Mgr Turinaz était également poursuivi par la Fédération des Amicales et par les instituteurs de Meurthe-et-Moselle. Le tribunal de Nancy déclara non recevable l'action introduite, débouta les poursuivants et les condamna aux dépens de l'instance. Et cela, parce que, ni les Amicales, ni la Fédération des instituteurs n'avaient la capacité d'intervenir en justice pour le compte de la collectivité. Le contraire aurait été possible, si le corps des instituteurs avait été assimilé à un corps constitué, ou à un syndicat, chose possible avec « l'autonomie absolue des services publics » mais « conception incompatible avec le droit actuellement en vigueur ».

Le tribunal de Nancy ne contestait pas le préjudice causé, le dommage subi, mais ce dommage varie dans ses multiples manifestations de fait, de lieux et de personnes, il revêt une forme personnelle et individuelle. La seule action recevable est celle de l'instituteur, qui s'estime lésé, et qui demande en justice, la réparation à laquelle, il croit avoir droit : « Attendu, disait le jugement, que tous les instituteurs, qui s'estiment lésés par une généralisation abusive des imputations incriminées, sont recevables à en demander la réparation en justice, qu'ils peuvent agir isolément, en groupe ou en totalité, mais en leur nom personnel, conformément à l'article 61 du Code de Procédure Civile, mais que ce droit incontestable n'appartient pas aux associations connaissant en leur nom, et pour le compte de la collectivité ».

sera-t-on obligé, écrivait M. Massé, député de la Nièvre, dans le numéro du 15 octobre 1909, de procéder par étapes successives. Mais, dans ce cas, le monopole primaire doit être immédiatement suivi d'une loi, supprimant ce qui subsiste encore de la loi Falloux, et établissant une surveillance rigoureuse et effective sur les établissements libres. M. Buisson n'avait pas dit autre chose au Congrès du parti radical et radical-socialiste, qui venait de se tenir à Nantes. Toutes les opinions se faisaient jour et se défendaient avec chaleur.

Puis ce fut le tour du Gouvernement de s'émouvoir et de déposer aussitôt un projet de loi de défense de l'école. Le Code pénal devrait désormais punir tous ceux qui empêcheraient l'enfant de suivre les enseignements obligatoires prévus par la loi de 1882; il en serait de même pour tous ceux qui, par des provocations ou des menaces, auraient provoqué à commettre l'infraction.

Mais cela n'était qu'un palliatif; au cours du débat relatif aux Manuels Scolaires, le Gouvernement avait annoncé le prochain dépôt d'un projet de loi sur l'enseignement privé; il se hâta de l'effectuer.

L'article premier est ainsi conçu : « Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées, sont libres dans le choix des méthodes et des programmes, sous la réserve que l'enseignement sera donné exclusivement en français, et comprendra toutes les matières inscrites à l'article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882. Les livres d'enseignement, de lecture ou de prix, dont les directeurs d'écoles primaires privées voudraient faire usage dans leurs établissements, devront être préalablement déposés, en double exemplaire, entre les

main de l'inspecteur d'académie, qui délivrera récépissé de ce dépôt. Le ministre de l'Instruction Publique pourra après avis du Conseil supérieur de l'Instruction Publique prononcer l'interdiction de tout ouvrage contraire à la morale, à la Constitution et aux lois ».

Les autres articles prévoyaient les conditions d'âge, de sexe, de nationalité et de capacité réclamées déjà par la loi du 30 octobre 1886; ils exigeaient un certificat d'aptitude pédagogique pour diriger une école privée élémentaire, ou bien le brevet supérieur pour des classes plus élevées. Chose plus intéressante, l'inspecteur d'académie pouvait former opposition à l'ouverture d'une école privée, dans l'intérêt des bonnes mœurs, de l'hygiène et de la sécurité des enfants comme précédemment, non seulement à cause de la situation et des dispositions du local de la future école, mais encore en ce qui concernait la personne du déclarant. C'était là une porte ouverte à l'arbitraire, et grâce à laquelle on pouvait se livrer à une tyrannie du plus mauvais goût.

Nous ne commenterons pas ce nouveau projet de loi, qui, au moment où nous écrivons ces lignes, n'a pas encore été discuté à la Chambre des Députés; nous le signalons seulement à titre documentaire, pour montrer jusqu'à quel point il constitue une réponse à la lettre des évêques. Pour l'illustrer, nous nous contenterons simplement de citer quelques phrases de deux auteurs, dont on connaît la ténacité à défendre l'école laïque, phrases écrites à peu près au même moment où le ministre de l'Instruction Publique déposait son projet. M. Debierre écrivait dans le journal *l'Action*, « qu'enseigne-t-on à l'école laïque? On y recherche la vérité, à la lumière de la seule raison et de la critique scientifique.

On y veut arriver à la justice par le droit de la liberté. On y enseigne les droits et les devoirs de l'homme, la dignité et la fierté humaine... — Qu'enseigne-t-on par contre à l'école confessionnelle? On y enseigne le dogme, la vérité révélée, le surnaturel, le miracle, le catéchisme... Le catéchisme est mauvais, parce qu'il est la négation de la raison et des conquêtes de la science, il est mauvais, parce qu'il est la glorification de l'ignorance et de la superstition (1) ».

M. Steeg, rapporteur du budget de l'Instruction Publique, écrivait à son tour, « qu'il serait parfaitement puéril de nier la crise très réelle, qui, à l'heure où nous sommes, agite la pensée de quelques-uns de nos maîtres et non des moindres ». « Or, disait-il, comme il est démontré qu'il n'est point de vérité absolue dans l'ordre moral, n'enseignons donc dans ce domaine que des faits dont l'intéressé trouvera ultérieurement la conclusion ». Autrement dit, en termes plus clairs, essayons de préparer et de faire vivre une société, en faisant abstraction de toute métaphysique.

Nous ne pouvons mieux terminer que par ces paroles, qui veulent être définitives, de M. Charles Dumont, député du Jura : « Croire à l'école laïque, c'est croire à l'enfant éduicable par la raison, à la démocratie gouvernable par des lois de liberté. Déclarer la faillite de l'école laïque, c'est légitimer le retour du roi ou l'élection du César (2) ».

(1) Journal *l'Action*, n° du 5 janvier 1910.

(2) Journal *l'Action*, n° du 27 janvier 1910.

M. Charles Dumont a la spécialité des plaisanteries faciles ; si l'on veut bien se souvenir un instant des hommes, dont ce distingué représentant du peuple a défendu la politique, depuis ceux qui ont contribué à former le ministère de défense républicaine jusqu'à ceux d'aujourd'hui, et dont beaucoup furent justement des élèves de l'école congréganiste, on conviendra que la plaisanterie est souverainement déplacée. Il n'est peut-être pas

Cependant, à une époque tout à fait récente, des préoccupations nouvelles ont surgi, qui ne manquent pas d'être intéressantes et qui témoignent surtout d'un merveilleux sens politique. Il semble que la question ne soit plus d'avoir dans ses écoles, la jeunesse française, pour l'éduquer et l'instruire à sa guise; il semble même que la question du monopole a perdu quelque peu de son importance, et que l'on se préoccupe moins de savoir, si c'est à l'école que l'enfant recevra sa formation définitive, qui fera de lui un citoyen conscient et éclairé ou après l'école. On parle maintenant d'enseignement post-scolaire et d'école du soir obligatoire. Une très ardente campagne, vient d'être menée, il y a quelques mois, pour leur réalisation.

Déjà M. Edouard Petit, dans son rapport annuel sur l'éducation populaire, que publiait l'*Officiel* du 6 juin, après avoir établi les statistiques des mutualités scolaires, des sociétés diverses post-scolaires, des patronages, après avoir parlé de l'augmentation de leurs membres actifs, s'inquiétait, parce que, disait-il : « C'est le sixième seulement de la clientèle post-scolaire, qui est touché par l'école prolongée ». Il faisait une vague allusion au développement des patronages religieux, aux fédérations, qui les réunissaient, et enfin préconisait tout un ensemble de mesures, pour réaliser l'enseignement post-scolaire obligatoire.

« De treize à dix-huit ans, disait-il, les jeunes gens des deux sexes devraient être tenus de suivre, pendant quatre mois, un cours, soit de préparation, soit de revision, deux

inutile non plus de faire remarquer, que ceux qui ont été et qui sont encore les plus zélés défenseurs de la liberté d'enseignement, sont justement sortis des écoles de l'Université.

fois par semaine. Ce cours serait professé de préférence dans la journée, après entente avec les employeurs, pour éviter le surmenage des veillées ».

Et, à la veille du dernier Congrès de la Ligue de l'Enseignement, M. Édouard Petit rappelait dans l'*Action*, que, ce qui allait faire l'objet du prochain débat au Parlement, c'était le développement méthodique des œuvres complémentaires de l'école et de l'éducation post-scolaire..... Ce sont en effet, disait-il, des questions de pressante actualité dont la solution s'impose » (1).

Cette campagne de presse, dont, précédemment, nous avons signalé l'apparition, s'était faite plus ardente, au moment même où les congressistes de la Ligue de l'Enseignement se réunissaient à Tourcoing.

Rien n'était plus étrange que cette prétention par des individus, investis d'une marque légale officielle, de vouloir disputer âprement « les écoliers à l'emprise des patronages cléricaux ». D'ailleurs, cette tactique était absolument neuve et pleine de promesses ; n'essayait-elle pas, et par des moyens légaux encore, de s'emparer de la jeunesse française au moment où celle-ci était à même de prendre parti dans les débats philosophiques et religieux ?

Ce qu'avec le monopole de l'enseignement, avec la suppression plus ou moins radicale des écoles libres existantes, les congressistes de Tourcoing n'étaient pas sûrs d'obtenir, ils essayaient maintenant d'y parvenir avec le concours d'un règlement légal. D'ailleurs, ils ne prenaient pas la peine de cacher leurs intentions : ce qu'ils voulaient, ce n'était pas tant

(1) Journal l'*Action* n° du 23 septembre 1910.

rendre définitive l'instruction générale et professionnelle des Français, que « de pétrir leurs cerveaux » ; et M. Ferdinand Buisson, qu'on n'est plus étonné maintenant de trouver sur les chemins des nouvelles tentatives restrictives de liberté, ne cachait pas sa façon de penser ; s'il s'enthousiasmait en face des efforts accomplis par tant de catholiques pour leurs œuvres post-scolaires, c'était tout simplement, parce que la lutte allait désormais se porter sur ce terrain-là.

Selon lui, ce n'était plus sur le terrain de l'enseignement primaire, qu'il fallait essayer désormais de combattre, ce n'était même plus le monopole qui devait sauver la situation. Car il était évident que tout l'argent rendu disponible pour les catholiques, par le fait de cette nouvelle situation, serait employé en faveur des œuvres post-scolaires, en faveur des patronages, des cercles d'études, où les jeunes gens recevraient justement cette formation intellectuelle, si désagréable à M. Ferdinand Buisson. Voilà pourquoi, le député de Paris était à ce point partisan des nouveaux projets et des nouvelles méthodes.

Or, au Congrès de la Ligue de l'Enseignement, on a pu entendre le ministre de l'Instruction Publique, M. Doumergue, se rallier à cette nouvelle tactique : « Jusqu'à onze ans, a-t-il dit, l'enfant reçoit les éléments du savoir, mais ensuite, jusqu'à l'âge d'homme, au moment où le désir peut lui venir de recommencer son éducation et d'apprendre à nouveau, il reste sans enseignement et sans guide. C'est, alors qu'il s'apprête à devenir un homme, qu'il se trouve sans direction intellectuelle et morale. Les parents, quoi qu'on en dise, restent trop souvent indifférents. Il faut diriger l'esprit des jeunes gens, au moment où il évolue, non pour

leur donner des idées toutes faites, mais pour leur donner des méthodes, éveiller leur esprit critique » (1). C'était une adhésion formelle du Gouvernement, à toute la campagne, qui venait à peine de commencer ; c'était une orientation nouvelle, qui ne prenait point la peine de se dissimuler.

Au moment où nous écrivons ces lignes, nous ne savons pas le sort que pourront avoir les propositions de loi qu'on ne manquera pas de déposer en ce sens ; nous regretterons seulement, qu'à côté des œuvres nouvelles, qu'on créera sûrement, et qui seront subventionnées par le budget alimenté par tous les Français, on ne laisse pas exister des œuvres nées de l'initiative privées et également subventionnées de l'État. Ne serait-ce pas là la meilleure occasion de tenter une œuvre vraiment loyale et concluante ? Et puis, après tout, n'est-ce pas un nouveau terrain que l'État va envahir, et dont, jusqu'à présent, il s'était fort peu soucié. On parle, il est vrai, d'éducation professionnelle, d'école post-scolaire ; mais, quelquefois, sous la plume de certains théoriciens des idées nouvelles, on rencontre ce mot : éducation morale. Et l'on doit s'étonner, que l'État ait eu justement la pensée de vouloir essayer de rétablir ailleurs, ce qu'il n'a pas pu créer dans un domaine, qu'il semblait jusque-là vouloir accaparer personnellement. Qu'il crée l'obligation post-scolaire, mais qu'il ne décourage pas l'initiative privée ; qu'il subventionne également n'importe quelle œuvre, et quelle que soit la tendance qui pourra l'inspirer. Pour faire œuvre sincère, il faudrait proclamer la séparation de l'école

(1) Discours de M. Doumergue à Tourcoing. D'après les comptes rendus des journaux.

et de l'État ; c'est un point sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Notons ici la récente décision du Congrès radical de Rouen (octobre 1910), en tant qu'elle concerne le monopole de l'enseignement.

On proposa : le monopole, allant jusqu'à la suppression de l'enseignement primaire dans les établissements secondaires libres, le vote des lois protectrices de l'école laïque et sur la fréquentation scolaire, l'organisation des patronages laïques, enfin, une grande loi d'organisation de l'enseignement technique⁽¹⁾.

Et aussitôt l'*Action* publiait le rapport de M. Dubief. L'ancien député de Saône-et-Loire se prononçait pour le monopole de l'enseignement, et il le proclamait superbement : « Tous les enfants à la même école, comme tous les jeunes hommes au régiment, voilà ce que commande le principe démocratique de l'égalité des citoyens... L'État a le droit et le devoir corrélatif de veiller à ce que, dans cet esprit vierge, où ne s'est pas encore développé l'esprit critique, aucun germe ne soit jeté, qui puisse plus tard empêcher le libre développement de la personnalité de l'enfant ⁽²⁾ ».

M. Dubief concluait par cette proposition qu'il serait dommage de ne pas citer : « Est-ce à dire, qu'avec le monopole, tous les cerveaux seront coulés dans le même moule ? Non ! La liberté du maître et le tempérament propre de chacun suffiront à varier, comme il convient, les directions

(1) Rapporté par le *Bulletin de la Semaine*, n° du 12 octobre 1910, p. 491.

(2) Journal *l'Action*, n° du 12 octobre 1910.

des esprits et à multiplier les nuances; mais du moins vous n'aurez pas créé l'antagonisme violent et préconçu ».

Et cela fut voté par 99 voix contre 75; la commission elle-même s'était prononcée en faveur du monopole par 36 voix contre 18.

Avant de terminer cette partie de notre étude, où nous avons essayé de situer, le plus impartialement possible, les projets et les espérances des adversaires aussi bien que des partisans de la liberté de l'enseignement, il nous a semblé intéressant de signaler une tentative de vie plus ample et plus féconde, qu'essaie de créer le syndicat de l'enseignement libre. Nous ne pouvons que nous intéresser à une aussi originale tentative; car, croyons-nous, en même temps que le syndicat s'ingéniera à fortifier l'avenir matériel de ses membres, en même temps qu'il assurera la stabilité de la profession, il donnera à l'enseignement libre une large et sérieuse organisation. C'est une chose tout à fait nouvelle que de lire, dans le Manifeste du Comité d'études professionnelles des membres de l'enseignement primaire, ces lignes : « A l'État, nous demandons un régime de liberté et d'égalité, l'abolition des mesures vexatoires, le retrait loyal et définitif des menaces qu'il a fait peser sur nous, la disparition des inégalités créées en pleine démocratie par l'estampille officielle, la part des subventions budgétaires, auxquelles nous donne droit notre titre d'éducateur de la jeunesse française » (1).

Ce sont de fières paroles, auxquelles nous souscrivons de tout cœur; on y lit encore : que l'autorité ecclésiastique accorde un traitement honorable et gradué, qu'elle tienne

(1) Rapporté par le *Bulletin de la Semaine*, n° du 11 mai 1910, p. 219.

compte des aptitudes, qu'elle ne ménage pas les garanties professionnelles. Voilà pour le côté matériel. Et le Manifeste cite, en terminant, ces paroles de Mgr Gibier, évêque de Versailles : « Les syndicats offrent pour l'avenir, de grandes ressources. Si, par malheur, l'enseignement nous était retiré, la forme syndicale pourrait nous rendre la possibilité de le ressaisir presque en entier. Ils (les syndicats) ont le droit d'ouvrir des cours sur les matières les plus diverses. Notre devoir est donc de les faire connaître, de les favoriser et de les développer » (1).

Cet effort pour réhabiliter l'enseignement libre, pour le situer à sa vraie place, n'est-il pas tout à fait remarquable ? Bien plus, pour la première fois, on a eu le spectacle de directeurs et professeurs, réunis ensemble, et déclarant qu'un contrat était nécessaire pour assurer l'observation des devoirs réciproques, aussi bien que la sécurité des directeurs et l'avenir et la dignité des professeurs (2).

Décision symptomatique ! Il est difficile de nier la désorganisation de l'enseignement libre, créée par les lois anticléricales ; mais il est réconfortant de voir directeurs et professeurs s'unir, les uns voulant un recrutement à l'abri de tout reproche, les autres, une situation plus digne. Il semble que les uns et les autres veulent être les propres artisans de leur relèvement. Réussissant à se discipliner eux-mêmes, développant et formant ainsi leurs caractères, ils parviendront à assurer à leur profession une dignité plus grande ; et qui, alors, osera dire, qu'ils ne pourront apparaître comme

(1) Cf. *Bulletin de la Semaine*, n° du 11 mai 1910.

(2) Cf. Amédée Guiard, *La réorganisation de l'enseignement libre*, n° du *Sillon*, 25 juillet 1910, p. 130 à 140.

des éducateurs supérieurs, ayant donné tout d'eux-mêmes, et par dessus tout : l'exemple.

A l'heure même, où peut-être des lois nouvelles vont être imposées à la conscience humaine, il n'est pas inutile d'insister sur cet effort syndical, sur cette merveilleuse et féconde solidarité des éducateurs. La liberté de l'enseignement dépend des législateurs et de l'effort des pères de famille ; mais elle dépend surtout de ceux qui ont la charge de s'en servir. Nous avons confiance que cet essai syndical, parce qu'il correspond à de trop légitimes besoins, fera de la bonne et saine besogne, et pourra par là même, influencer sur les lois qui se préparent.

SECTION III

VERS QUELQUES SOLUTIONS

CHAPITRE PREMIER

LES ADVERSAIRES DU MONOPOLE

Nous avons déjà dit quelques mots précédemment des appréhensions et des angoisses de M. Ferdinand Buisson si le monopole de l'enseignement était un jour voté. Outre l'accroissement des charges qu'il imposerait au budget, il aurait ce désagréable résultat de rendre disponibles, les ressources jusqu'alors affectées à l'entretien des écoles libres : « L'Eglise, disait le député de Paris, porte actuellement un fardeau écrasant : un million d'élèves à instruire, quinze ou vingt mille maîtres à rétribuer ; le monopole voté, la lourde charge passe des épaules de l'Eglise à celle de l'État..... Et nous lui aurons rendu ce service, de lui faciliter le déploiement de ces œuvres complémentaires de l'école, de cette éducation professionnelle et civique de l'adolescence, juste au moment où tous les autres pays se jettent avec une véritable

fièvre dans cette entreprise, où ils voient clairement un suprême intérêt national ⁽¹⁾ ».

Il est extrêmement curieux d'entendre, en même temps que les doléances des adversaires de la liberté d'enseignement, les moyens qu'ils préconisent pour défendre l'école laïque ; nous allons citer quelques opinions des membres marquants de l'enseignement, opinions qu'ils ont émises au moment même, où apparaissait la lettre des évêques français, et où ils croyaient l'école en danger.

Ainsi M. Devinat, directeur de l'École Normale de Paris, répondait à une enquête de la *Petite République* : « En principe, je répugne au monopole de l'enseignement. Du reste, le personnel enseignant lui-même est loin, je crois, d'être en majorité partisan du monopole. Dans son récent congrès de Nancy, il en a repoussé le principe..... Le monopole est repoussé également et par ceux qui, partisans de l'enseignement libre confessionnel, ne veulent pas d'un monopole d'État qui serait neutre, et par ceux qui, ayant des opinions politiques et économiques très avancées, se refusent à un monopole d'enseignement par l'État qui ne leur convient que relativement ⁽²⁾ ».

M. Trautner, président de l'Union pédagogique de France, n'était pas moins affirmatif : « J'écarte le monopole de l'enseignement ; il faut une concurrence à l'école laïque. Le manque de concurrence serait un aiguillon de moins au zèle du personnel, et serait aussi un manque de point de comparaison entre la valeur des enseignements différents. Et puis,

(1) Journal *le Rappel*, n° du 28 septembre 1910.

(2) Collection de la *Petite République*, année 1909, septembre et octobre.

avec le monopole, ce serait encore l'enseignement dogmatique réinstallé à l'école ⁽¹⁾ ».

C'est principalement M. François Rey, syndicaliste acharné, qui qualifie brutalement le monopole de l'enseignement; pour lui, ce ne serait pas autre chose « que de substituer l'enseignement dogmatique de la bourgeoisie à l'enseignement dogmatique de l'Eglise. Nous n'en voulons pas ».

Tout dernièrement encore, au début de cette année de 1910; le Syndicat des institutrices et instituteurs du département de Maine-et-Loire protestait contre cette prétention exorbitante de l'Etat : « Le syndicat déclare être opposé au monopole de l'enseignement ». Evidemment son attitude ne lui était pas dictée par le souci d'une lutte loyale et pleine d'émulation; mais, tout en réclamant pour les maîtres des établissements libres, les mêmes diplômes que pour ceux des établissements publics; il demandait pour chacun de ses membres, une initiative plus large et une liberté moins limitée. C'était déjà presque un langage nouveau.

Il n'est pas jusqu'aux membres les plus influents du parti socialiste unifié, qui ne se prononcent de leur côté, et s'élèvent avec énergie contre toute tentative de monopole. On connaît M. Pierre Myrens, qui était professeur au collège d'Abbeville avant d'être député du Pas-de-Calais, on connaît surtout son indépendance; c'est lui qui, dans une interview accordée à un rédacteur du journal *l'Éveil Démocratique*, disait ces simples paroles : « Vouloir le monopole c'est demander aux socialistes de remettre à un état de classe, entre les mains de la bourgeoisie radicale, le privilège

(1) Collect'on de la *Petite République*, année 1909, septembre et octobre.

exclusif de l'enseignement. Pour moi, je considère cela comme un crime contre la classe ouvrière et le socialisme. Réclamer le monopole ou même une réglementation avec sanctions, serait forger pour les instituteurs socialistes, la double chaîne de l'esclavage intellectuel et politique ⁽¹⁾ ».

Ces graves questions ont également préoccupé M. Gabriel Trarieux, l'auteur dramatique, dont on connaît la persévérance à rechercher la solution des graves conflits familiaux et sociaux. Il n'est pas du tout convaincu que le monopole pourrait être impartial, car, si l'on prétend qu'il devrait enseigner toutes les vérités démontrées et tous les faits historiques, il faudra bien se rendre à l'évidence que, dans l'un comme dans l'autre cas, en philosophie comme en morale ou en histoire, il y aura toujours matière à la controverse la plus ardente. Et M. Gabriel Trarieux écrivait dans *la France du Sua-Ouest*, avec une clairvoyance, qui fait honneur à son indépendance d'esprit : « L'école pétrit l'enfant à sa guise ; je ne vois pas la possibilité actuelle d'imposer aux familles françaises, un moule uniforme, sans guerre civile. Mieux vaut encore notre infirmité et le tâtonnement, où nous sommes..... L'enseignement n'est une fonction de l'État que dans une mesure donnée ; il y a un minimum de notions certaines qu'il peut exiger de chacun

(1) Journal *l'Éveil Démocratique*, n° du 17 octobre 1909.

Au congrès du parti radical et radical-socialiste qui se tenait à Rouen, à la même époque, M. Dumont, député du Jura, avait sur le monopole une toute autre idée que M. Myrens. Il convient de citer son opinion, pour déterminer de quel côté se trouvent le bon sens et la raison : « Seul le monopole unifiera les Jeunesses françaises, s'écria-t-il, et laissera le vent du siècle pénétrer dans les vieux manoirs bretons et vendéens, pour y venir libérer les jeunes cerveaux, sur lesquels pèse l'éteignoir religieux ».

(de là, la gratuité du primaire). Au-dessus de ce minimum, (variable avec les époques) et dès que surgit la controverse, cesse la fonction de l'État. Le monopole ne pourrait appartenir qu'à un État idéal, omniscient, un État de savants et de sages ».

Ce sont là de fortes paroles qu'on ne saurait trop souligner ; elles sont significatives, et indicatrices d'un état d'esprit intéressant.

Ce ne sont pas seulement les questions de principe qu'il convient de signaler, il faut bien aussi envisager la réalité des faits, il faut bien s'en prendre à la brutalité des chiffres. Il est opportun, évidemment, de dissenter sur l'utilité ou la non-utilité du monopole ; mais à côté des esprits distingués qui, théoriquement, raisonnent conformément aux règles de l'immuable raison, il en est d'autres, plus pratiques, qui se sont préoccupés de savoir quelle charge entraînerait au point de vue pécuniaire, l'installation en France du monopole de l'enseignement ; c'est là un côté de la question assez intéressant par lui-même, pour que nous nous y arrêtions quelque peu. Notre but, en cette partie dernière de notre étude, n'est-il pas, après avoir envisagé pour les esprits libres, l'impossibilité d'un enseignement monopolisé au profit de l'État et également la désastreuse opération financière qu'il constituerait, de chercher en quel sens il serait bon aux chefs du Gouvernement français, de coordonner leurs efforts pour arriver à une organisation de l'enseignement s'épanouissant dans une pleine liberté et vers un but franchement démocratique.

Un publiciste du journal *la Petite République* a essayé au début de l'année scolaire 1909-1910, de déterminer

quel serait le bilan financier de l'opération du monopole, restreint à l'enseignement primaire et secondaire.

C'est en octobre 1909, que M. Chabosse a entrepris son travail; à ce moment-là, il y avait dans les écoles maternelles privées : 116.107 enfants, filles et garçons, dans les écoles primaires privées : 1.006.268 enfants, également filles et garçons, soit ensemble : 1.122.375 élèves. Promulguiez le monopole, rendez cette loi obligatoire en France, il faudra ou bien essayer d'entasser cette multitude d'enfants dans les écoles déjà existantes, et alors on contreviendra aux plus élémentaires lois que les hygiénistes jugent nécessaires, ou bien employer le moyen le plus radical, mais aussi le plus sûr : créer de nouvelles classes, pas moins de 22.500.

« Le coût moyen d'une création de classe dit l'article de *la Petite République* est de 12.800 francs, s'il est calculé selon la dépense légale; mais, dans la réalité, il va jusqu'à 16.200 francs. Si l'on multiplie cette somme par le nombre d'élèves ci-dessus, on obtient la somme de 364 millions et demi de francs ⁽¹⁾ ».

Et cette somme, que l'État paiera jusqu'à concurrence de 43 00 et les communes pour le surplus, ne constitue à vrai dire que les frais de premier établissement; il faut bien envisager que, pour instruire des élèves nouveaux, il faut des maîtres nouveaux. 22.500 nouvelles classes exigeront au moins 22.500 emplois nouveaux, et si l'on veut bien considérer que l'on donne à une institutrice 1.577 francs (ce sont les chiffres de M. Chabosse), on obtiendra une dépense nouvelle de 35.482.500 francs. Et il ne faut pas oublier que les communes contribueront également à l'entretien des maîtres

(1) Journal *la Petite République*, n° du 19 octobre 1909.

et maîtresses, en tant qu'elles alloueraient des indemnités de résidence et de chauffage, qui ne seront pas loin d'atteindre le chiffre de 12 millions. Laissons de côté les nouvelles écoles primaires supérieures dont la construction s'imposerait; il y aurait des terrains à acheter, des murs à bâtir, des dépenses considérables à effectuer.

Et il ne s'agit jusqu'ici que de l'enseignement primaire.

Si l'on veut bien se souvenir qu'au moment où M. Chabosse essayait de résoudre mathématiquement ce grave problème, la population des établissements secondaires de l'État était de 90.000 élèves, il est à prévoir que cette population, en présence du monopole, et malgré la concurrence des établissements congréganistes, s'élèverait à 130 ou 135.000 élèves. M. Chabosse pense qu'il serait alors urgent de créer 33 lycées et collèges nouveaux : « Pour aménager et construire un de ceux-ci, dit-il, il en coûte en moyenne un million et demi de francs. Total des frais de départ : une cinquantaine de millions ».

Le rédacteur de *la Petite République* n'oublie pas qu'à côté de l'enseignement secondaire des garçons, il y a celui des filles, et que depuis le début de l'élimination des congrégations, il a été créé 40 lycées et collèges de jeunes filles, qui ont coûté la modique somme de 32 millions pour frais de premier établissement.

« Le minimum des dépenses, au lendemain de la promulgation du monopole, dit-il en concluant, serait de 375 millions pour l'enseignement primaire et de 65 pour l'enseignement secondaire. Total : 440 millions.... Où trouver 440 millions et ensuite 75 millions de plus par an pour dépenses supplémentaires, alors que le budget se boucle si

péniblement, et que va s'engager une lutte si vive en faveur des réformes sociales, très coûteuses, elles aussi, mais non moins urgentes, la retraite ouvrière et paysanne par exemple ⁽¹⁾ » ?

Nous avons pensé qu'il n'était pas sans intérêt peut-être de publier ces chiffres ; nous les livrons aux méditations des personnes exemptes des partis pris, et ennemies des solutions radicales autant que faciles ; et si l'on veut bien réfléchir que l'enquête, à laquelle nous nous sommes reportés, est l'œuvre d'une personnalité éminente du parti radical-socialiste, parti où se trouvent les partisans les plus acharnés de la promulgation du monopole, on conviendra que la question est plus délicate que certains ne croient, et qu'il ne suffit pas de la poser pour la résoudre.

Elle mérite une attention particulière et la meilleure preuve en est, que des esprits indépendants, alors même que leurs tendances politiques les porteraient vers une solution contraire, se hâtent de résoudre la question différemment, aussitôt qu'ils envisagent le côté pécuniaire et financier de l'opération. Pour eux, ce ne sont pas des questions de principe qui sont en jeu et qu'il convient de résoudre selon les règles immuables de l'inviolabilité des consciences et du respect des libertés, il est même à peu près probable que, pas un seul instant, le problème ne s'est posé de cette façon devant eux ; ce sont des considérations matérielles qui les déterminent, considérations que nous ne placerons jamais sur un pied égal aux précédentes, mais qui existent réellement, et qu'il serait naïf de vouloir nier.

(1) Le journal *la Petite République* n° du 19 octobre 1909.

CHAPITRE II

LA FAMILLE ET L'ÉCOLE

Il est donc bien entendu, qu'à cette époque de notre histoire contemporaine, une fraction importante de l'opinion publique, soit qu'elle envisage la liberté individuelle des citoyens ou la prospérité financière de l'État, est adverse de la promulgation du monopole en France. Bien plus, à côté de cet état d'esprit, qui est, par certains côtés, singulièrement intéressant, il est profitable, je crois, de signaler les tentatives d'orientation que l'on essaie de donner aux associations de pères de famille. Trop souvent (et quelques-unes ont donné prétexte à cela), on a dit que l'association des pères de famille était une ligue d'action politique, couvant des desseins cachés et cherchant par tous les moyens la ruine de l'école primaire. Je ne sais jusqu'à quel point, certains membres de ces associations se sont élevés dans leurs critiques pour mériter une semblable assertion ; mais ce qui nous intéresse particulièrement, ce qu'il est désirable de voir se généraliser sur tout le territoire de la France, ce sont ces nouvelles orientations.

Il est inutile d'insister sur ce point connu de tous : des instructions ministérielles ont organisé le contrôle de l'école, mais ce contrôle est confié aux instituteurs et aux autorités

académiques, et n'admet en aucun cas, la famille. Qu'on cherche de n'importe quel côté, on ne trouvera que des fonctionnaires, élus par d'autres fonctionnaires, et qui rempliront les fonctions que la raison la plus élémentaire conseillerait de confier aux intéressés eux-mêmes. Se demande-t-on qui choisira les livres en usage dans les écoles publiques? l'arrêté du 18 janvier 1887 vous répondra que c'est la commission départementale, qui est investie de cette fonction, commission composée exclusivement de fonctionnaire] de l'enseignement public.

S'agit-il de nommer le conseil scolaire chargé de la discipline vis-à-vis des instituteurs, de l'inspection médicale, de l'application des programmes et des règlements? La loi du 30 octobre 1885 charge de ce travail le conseil départemental, composé toujours de fonctionnaires de l'enseignement, auxquels, en cette occasion, on adjoint quelques conseillers généraux, mêlant ainsi la politique, et non la famille, à l'enseignement.

M. Gurnaud, dans un excellent article de la *Revue hebdomadaire*, s'est fait le champion de ces réclamations; il a revendiqué pour les familles l'accès de l'organisme primaire; il a réclamé pour les pères de famille la place, qui leur était due à l'école. Nous avons cru, avant d'essayer nous-même de dire quelle était pour nous la solution efficace, qu'il était utile de dire deux mots de cet essai vraiment original.

M. Gurnaud demande aux législateurs de donner à la délégation cantonale, sa physionomie véritable, qui est essentiellement d'être la représentation de la famille, et qui jusqu'à présent, a été constamment élue par le conseil départe-

mental. Il ne faut plus que subsiste cette étrange chose : laisser les instituteurs, les autorités académiques, le préfet nommer les délégués des parents ; il faut enlever aux autorités ce droit qui est pour ainsi dire personnel et le restituer aux vrais dépositaires, qui s'en serviront au mieux de leurs intérêts, et qui rendront ainsi à l'école, son caractère vraiment démocratique, celui que la Révolution de 1789 avait essayé de lui donner, et qui était principalement le contrôle de l'école.

Ainsi serait créé un nouveau collège électoral, auquel appartiendrait de droit tout individu, chef de famille ou responsable d'un enfant ; bien entendu, pour faire partie d'une telle assemblée, il ne serait tenu compte ni des opinions politiques, ni des opinions religieuses des adhérents ; chacun entrerait là avec des droits et des responsabilités identiques. Puis M. Gurnaud s'inquiète de savoir si un seul délégué sera nommé par canton ou s'il y en aura plusieurs, mais tout cela constitue des questions de détail où nous n'avons pas l'intention de le suivre.

Mais où la question devient vraiment intéressante, où justement elle montre la véritable participation de la famille à l'enseignement, où elle crée pour ainsi dire une organisation démocratique, c'est quand M. Gurnaud esquisse en quelques mots l'utilité du conseil des parents ; il demande que ces derniers, ou plus exactement leurs représentants élus, soient admis chaque année, avec les instituteurs, en assemblée cantonale : « Pourquoi leur refuserait-on, dit-il, le droit d'émettre un avis sur l'esprit, sinon sur la forme de ces ouvrages ? Et puisque nous essayons de déterminer les fonctions multiples que pourrait remplir le conseil cantonal,

nous prierions volontiers, qu'on le chargeât de veiller, au respect de l'obligation scolaire (1) ».

Et au fond, un tel procédé n'est-il pas la meilleure façon d'obtenir un respect mutuel des consciences, de faire que la neutralité, qui n'est souvent qu'un vain mot, soit vraiment la réalité, d'exclure à tout jamais l'intolérance de l'école.

Si l'on veut bien envisager les conséquences d'une telle réforme, on y verra une garantie nouvelle, une organisation plus profondément démocratique et plus largement protectrice du droit des familles. Qu'on compare simplement cette façon de faire avec un système plus en honneur actuellement, et il suffira de raisonner sainement pour faire une juste comparaison : des membres de l'enseignement ; des inspecteurs primaires proposent d'ouvrir le conseil départemental à des membres, qui ne feront on n'ont jamais fait partie de la corporation enseignante ; ces individus entreraient là avec leur façon de penser et d'agir, qui a bien des chances d'être étrangère à ce que l'on réclamerait d'eux ; en un mot, ils seraient incompétents. Mais qu'au contraire on introduise dans ce conseil départemental les représentants des familles, n'y aura-t-il pas des chances que ceux-là, peu à peu, s'intéressant chaque jour plus profondément aux matières enseignées à leurs enfants, collaborant de plus en plus avec les maîtres, constituent vraiment ce que, sans crainte on peut appeler une élite ?

Ce jour-là, nous croyons que, sans parti pris, sans tentative de lutte dans n'importe quel sens, on pourra dire qu'il y aura quelque chose de changé dans les rapports de la

(1) Gurnaud, *La famille et l'école*, *Revue hebdomadaire*, n° du 25 décembre 1909.

famille et de l'école, et qu'un pas énorme sera accompli dans le sens d'une pacification générale des partis et des esprits.

M. Ferdinand Buisson, dans un curieux article de la *Revue Bleue*, ne disait-il pas lui-même, au sujet des associations de pères de famille, des choses qu'il nous semble intéressant de rapporter, ne serait-ce que pour illustrer ce projet que nous venons de signaler : « Une seule chose nous semble importer, dit-il, c'est le libre usage du droit d'association d'abord, ensuite du droit et du devoir des familles de s'intéresser à l'école. Non seulement, il ne faut s'opposer à aucune des formes légitimes de l'organisation collective des citoyens pour défendre leurs idées et les faire respecter même par l'État, mais il faut considérer comme un signe de progrès social, toutes les marques de sollicitude, toutes les curiosités même gênantes, même tout à fait hostiles, les exigences, fussent-elles excessives, des populations, à l'égard de tout ce qui se fait dans l'école publique (1) ».

Au fond, n'est-ce pas ainsi qu'il convient d'envisager la situation, et on ne peut pas ne pas se réjouir de voir des idées semblables gagner chaque jour de plus en plus dans l'opinion publique? N'est-ce pas la manière la plus vraiment démocratique que de considérer ainsi les rapports des élèves, des parents et du personnel enseignant, que de les faire participer un peu plus chaque jour à la vie et à l'organisation de l'école? « L'école, disait encore M. Buisson, ne vivra et ne vaudra que juste autant que les hommes la

(1) Ferdinand Buisson, *La crise scolaire*, *Revue Bleue*, n° du 9 mai 1908.

feront vivre et valoir par leurs bonnes volontés réunies sous l'incessant aiguillon du progrès... C'est ce qui fait, pour le dire en passant, que l'école ne peut rien sans l'opinion » (1).

Dans un autre ordre d'idées, si l'on veut bien penser que tout ce que nous avons dit des associations de pères de famille et de leur rôle bienfaisant, ne s'applique pas spécialement à l'enseignement public, si l'on veut bien se rendre compte que ce grave problème intéresse tout particulièrement la liberté de l'enseignement, on verra que la question prend une singulière ampleur, et qu'en elle-même elle porte sa solution.

(1) Ferdinand Buisson, *La crise scolaire*, *Revue Bleue*, n° du 9 mai 1908.

CHAPITRE III

LE RÔLE DE L'ÉTAT

Nous savons que la France est profondément divisée au point de vue philosophique et au point de vue religieux. Dans un pareil état d'esprit, que doit faire l'État, quelle doit être son attitude? tyrannisera-t-il les consciences par la promulgation d'un monopole, ou bien restera-t-il neutre au milieu de ce conflit? Il semble qu'il devra rester neutre; par suite, il ne faudra pas qu'il prenne parti sur les questions controversées, qu'il donne son avis sur des points litigieux, historiques, philosophiques ou religieux, en un mot qu'il ait une doctrine d'État. Il n'y aurait alors qu'une apparence de neutralité.

Ou bien encore, et c'est la deuxième solution que nous envisagerons relativement au rôle de l'État, renoncera-t-il à enseigner lui-même? Laissera-t-il libre cours à l'initiative privée, l'encouragera-t-il, quelle qu'elle soit, qu'elle vienne de droite ou de gauche, quel que soit le but vers lequel elle tende, et sans se préoccuper si ses efforts ont un but religieux ou antireligieux.

Car, il faut bien le dire, la thèse de l'école neutre ne peut être considérée que comme un pis-aller, que comme un acheminement vers une séparation complète de l'État directeur

et du personnel enseignant; quand nous parlons de neutralité, nous entendons bien viser l'école, où la neutralité est parfaitement respectée, où les enfants ne sont ni blessés dans leurs droits ni molestés dans leurs consciences. L'école n'a pas la prétention de borner son enseignement à apprendre aux enfants la lecture, le calcul et l'écriture, car ce ne sont là que de fades et anonymes notions élémentaires, dont on meuble le jeune esprit de l'enfant. L'école a un autre but, vers lequel elle doit tendre de toutes ses forces; en même temps qu'une mission enseignante, elle a également une mission éducatrice; il est important qu'elle ne l'oublie pas et qu'elle en fasse l'objet constant de ses préoccupations. Son rêve ne doit-il pas être d'orner la jeune intelligence de l'enfant d'idées nobles et grandes, de répandre dans son esprit une pure lumière. Tout cela ne constitue-t-il pas l'école idéale?

Ce fut un étrange spectacle que celui qui se passa au Parlement Français, au début de l'année 1910, mais qui permit à la question d'être posée dans toute sa netteté. La Lettre collective des évêques de France venait de paraître, dénonçant les erreurs des manuels scolaires; l'émotion était grande, aussi bien dans le camp anticlérical que dans le camp des amis de la liberté d'enseignement, où quelques-uns contestaient l'opportunité d'une semblable manifestation.

Mais il y avait en tout cas ceci de bien clair et de parfaitement entendu : le rêve de Jules Ferry avait fait faillite, sinon théoriquement, du moins dans la réalité des choses; l'enseignement neutre, tel que le réclamait l'auteur de la loi de 1882 ne semblait plus possible. *La Lanterne* du 12 décembre 1909 venait de découvrir que, d'après un arrêté de cette

même année 1882, « l'instituteur devait s'attacher à faire comprendre et sentir que le premier hommage que l'enfant doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu ». Et aussitôt, elle réclamait le remaniement des programmes.

Cependant le rêve de Jules Ferry n'était pas bien hardi ; il réclamait simplement que, dans l'école primaire où devaient se coudoyer les nombreux petits Français de toutes les classes sociales et de toutes les religions, il n'y eût pas le plus petit attentat ou la moindre molestation vis-à-vis de leurs jeunes âmes. C'était un raisonnement très simple et avec cela souverainement politique, car, s'il était admissible qu'à l'école fréquentée de tous, on n'enseignât pas les croyances de chacun, il était raisonnable par contre d'exiger que, vis-à-vis de jeunes esprits non encore formés, le maître gardât le silence sur les points controversés et que, surtout, il n'attaquât pas la foi des enfants.

Nous croyons avoir suffisamment montré dans les parties antérieures de cette étude que le rêve de Jules Ferry était loin de s'être réalisé, nous avons signalé, aussi souvent qu'il nous a été permis de le faire, jusqu'à quel point et de quelle singulière façon, les maîtres d'un enseignement neutre avaient respecté une neutralité qu'ils avaient promis de défendre.

Quand, le 18 janvier 1910, le débat s'ouvrit au Parlement Français, la discussion devint aussitôt véhémence. On put entendre M. Maurice Barrès venir déclarer à la tribune que, depuis longtemps, il ne pouvait plus y avoir d'enseignement neutre : « Il n'y a pas moyen de rien dire en morale et même en histoire, sans se rattacher à l'une des grandes conceptions de l'univers. En morale, en histoire, il est impossible de

donner aucun enseignement, de donner aucune forme à sa pensée, sans prendre parti. Il est inadmissible d'espérer que l'instituteur, l'éducateur resteront dans la neutralité. Il ne peut pas y avoir d'instituteur digne de ce nom qui soit vraiment neutre. Un digne instituteur, celui que nous respectons et qui se rend utile, c'est celui qui se préoccupe de communiquer une flamme à l'enfant, de former une âme ⁽¹⁾ ». M. Barrès appuya son affirmation sur le témoignage même de ses adversaires. Ce fut encore M. Denys Cochin qui, comme les précédents orateurs, vint rappeler les faits déplorables qui s'étaient passés et qui, lui, hasarda une conclusion : « Quel est donc le remède ? Ce n'est pas la neutralité de l'école, je n'y crois pas. Le remède serait la neutralité de l'État. L'État, lui, peut être neutre, peut nous donner la neutralité. Qu'est-ce donc que la neutralité de l'État ? C'est la liberté. L'État doit d'abord s'inquiéter de savoir s'il y a une école — il faut qu'il y en ait une partout —, il doit s'assurer qu'elle est salubre, que les murs sont sains et la salle assez grande, enfin que l'instituteur est un homme honorable et capable. Mais là s'arrête son rôle et commence celui des pères de famille » ⁽²⁾.

Puis, ce fut M. Piou qui vint, avec son éloquence habituelle, réclamer la liberté et inviter le Gouvernement à faire la séparation de l'État et de l'école : « Si le Gouvernement ne veut ou ne peut faire respecter les programmes primaires avec la doctrine spiritualiste qu'ils renferment, il n'y a plus qu'une solution : c'est qu'il renonce à enseigner. Il ne le peut

(1) *Journal Officiel*, n° du 20 janvier 1910, p. 155-156.

(2) *Ibid.*, p. 185-186.

plus ; qu'au moins la liberté d'enseignement soit établie sur de telles bases, qu'à côté de ses écoles, nous ayons au moins les nôtres, subventionnées par l'État comme les siennes, chacune dans la proportion de leurs élèves » (1).

L'idée de la séparation de l'État et de l'enseignement commençait à s'introduire dans les milieux parlementaires ; ce n'était plus une simple question théorique sur laquelle s'implantaient de longues et interminables discussions ; elle essayait de devenir une réalité. Ce ne fut pas un spectacle des moins attrayants que d'entendre le Président du Conseil lui-même, M. Briand, déclarer le 21 janvier 1910 que, dans les circonstances actuelles, le monopole pour lui n'était rien autre chose « qu'un instrument de coercition et bientôt de tyrannie ». Le chef du Gouvernement se laissa aller, lui aussi, à caresser un rêve de liberté semblable à celui décrit par M. Piou : « Je verrais personnellement avec plaisir, dit-il, se réaliser l'hypothèse de M. Piou, et dans une démocratie qui aurait évolué très loin dans le développement de sa civilisation, qui se serait rendue maîtresse d'elle-même, dont tous les citoyens seraient arrivés à une haute compréhension de leurs droits et de leurs devoirs, où la liberté serait pour tous, chacun la prenant pour soi et non contre d'autres, où chacun en ferait usage sans en faire abus, là, ce que j'aimerais le mieux, ce serait un enseignement mouvant, varié, divers, vivant (2) ».

Singulières et étranges paroles qu'il est important de noter mais dont on peut se demander si elles sont un rêve ou si

(1) *Journal Officiel*, n° du 22 janvier 1910, p. 253, 254.

(2) *Ibid.*, p. 258, 259.

elles correspondent vraiment à un désir sincère de réalisation. Quoi qu'il en soit, il suffit qu'elles aient été prononcées et qu'elles soient sorties d'une bouche aussi autorisée, pour qu'elles méritent de retenir notre attention ; elles montrent par là l'intérêt qui s'attache à un problème, dont la solution dépend, en même temps que d'un peu de bonne volonté, d'une union consciente et réfléchie des penseurs vraiment libres.

De tout le long débat à la Chambre des Députés, il résulte clairement que les catholiques, justement parce qu'ils sont catholiques, ne peuvent pas concevoir l'instruction comme absolument détachée des vérités religieuses et des enseignements moraux, qui constituent l'essence même de la religion, qui intéressent la vie tout entière, et qu'ils ont l'obligation et le devoir d'enseigner à leurs enfants.

Il en résulte encore cette vérité non moins évidente que, parmi ceux qui ont pour mission d'instruire la jeunesse française, toute la jeunesse française, selon le désir idéal des promoteurs des lois laïques d'enseignement et qui, en raison de ce but, doivent s'abstenir de toute allusion, même voilée à n'importe quelle croyance, il s'en trouve qui mêlent à leur enseignement une sorte de prosélytisme antireligieux, tantôt violemment dogmatique, tantôt insidieusement perfide, de façon à discréditer la foi dans l'âme de leurs auditeurs.

Il n'y a pas d'autres justifications à chercher à la Lettre collective des évêques français. De plus, il n'est pas téméraire de rappeler la Déclaration des Droits de l'homme de 1789 et de se souvenir qu'elle reconnaît à tout citoyen le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions même religieuses. A cause de cela, il est logique de reconnaître aux pères de

famille catholiques le droit d'exiger, que l'école, où ils mettront leurs enfants, ne contredise en rien leurs croyances, et qu'au contraire celles-ci trouvent à l'école même matière à enseignement. D'un autre côté, comme nous savons que l'école publique ne peut pas assumer ce rôle pour l'évidente raison que l'unanimité morale est loin d'être un fait en France et que, si elle s'ingéniait à prendre parti dans un sens, elle se trouverait amenée à violenter quelques consciences, il faut donc que tous les citoyens puissent disposer d'écoles, où pourront se développer tous les enseignements, depuis le plus catholique jusqu'au plus antireligieux, il faut que l'État permette la création d'écoles multiples, indépendantes les unes des autres, et également subventionnées par lui, il faut que par ce moyen, il permette le respect absolu de toutes les croyances, il faut qu'en un mot il se tienne dans un rôle de neutralité scolaire.

Voilà donc la meilleure preuve de la nécessité de l'école libre, et pourquoi ne pas le dire, des écoles libres. Car, au fond, et bien qu'il s'en défende, l'État est incompetent ; il n'a aucune lumière pour décider du vrai ou du faux en matière spéculative. Son rôle, dont il n'aurait jamais dû se départir est d'assurer le respect de tous par chacun et de chacun par tous, il ne doit prendre parti sur aucun dogme parce que, le faisant, il ne le pourrait qu'à l'encontre d'un autre dogme, et ainsi il se départirait de sa neutralité.

Il n'y a donc qu'à propager l'idée de l'abstention de l'État, dont le rôle désormais consistera à assurer le respect mutuel de tous les citoyens. Cette idée n'a rien que de très juste, c'est tout simplement l'idée d'une tolérance bien entendue, qui respecte les idées de ceux que nous croyons être dans

l'erreur, mais qui, d'un autre côté, exige le respect pour les idées qui sont, à notre avis, l'expression de la vérité. Agir autrement dégénérerait bien vite en tyrannie; on croirait combattre un mal et, à cause de cela, on en produirait de bien plus grands.

C'était cependant un esprit indépendant qui, dans une enquête récente, répondait : « L'État ne doit, ne peut professer dans son enseignement officiel une doctrine politique quelconque, pas plus une doctrine démocratique et républicaine qu'une doctrine monarchiste. Ce ne serait plus l'État, mais une Église; ce ne seraient plus les procédés scientifiques, mais ceux d'un enseignement confessionnel⁽¹⁾ ». Je crois qu'il est difficile de taxer M. Duguit de parti pris en la matière, pas plus que M. Jacob, professeur à l'école de Sèvres, qui, lui aussi répondait : « Si l'État seul enseigne, je crois que l'éducateur public doit éviter d'aller jusqu'au bout de sa conviction pour ne pas froisser la conscience des élèves involontaires qu'il a devant lui⁽²⁾ ». Et plus loin : « S'il y a en face de l'enseignement d'État d'autres enseignements, notre liberté devient beaucoup plus grande : comme nous nous adressons par hypothèse à des auditeurs qui sont venus à nous de plein gré, nous pouvons leur parler à cœur ouvert⁽³⁾ ».

Et il semble que ce mot résume merveilleusement la situation; car, au milieu de toutes les luttes récentes, on a,

(1) L. Duguit, professeur à la Faculté de Droit de Bordeaux. Réponse à une enquête du *Sillon*, n° du 25 février 1908, p. 130.

(2) Jacob, professeur à l'école de Sèvres. Réponse à une enquête du *Sillon*, n° du 10 mars 1908, p. 172.

(3) Jacob, professeur à l'école de Sèvres. Réponse à une enquête du *Sillon*, n° du 10 mars 1908, p. 172.

croyons-nous, trop oublié la position exacte de l'école libre qui n'est pas la même que celle de l'école laïque. Si cette dernière, parce qu'elle est laïcisée et parce qu'elle reçoit obligatoirement tous les enfants de tous les citoyens, doit être muette sur les questions qui divisent, si elle ne doit être ni antireligieuse, ni matérialiste, l'école libre n'est pas soumise aux mêmes exigences. Nécessairement, elle ne s'ouvre pas à tous, et par cela même elle ne s'interdit pas certains domaines qui, autrement, lui seraient fermés. L'instituteur d'avant 1880 était considéré un peu comme l'auxiliaire de la famille chrétienne et du ministre du culte, l'enseignement de l'école comprenait l'enseignement du catéchisme; mais dans l'état actuel de profonde division morale, il est évident qu'il ne faut pas s'arrêter à de semblables projets; il faut limiter l'enseignement de l'État aux bornes mêmes de la compétence de l'État. D'un autre côté, il ne faut pas oublier que le but principal de l'école libre est l'enseignement religieux; les parents qui y envoient leurs enfants n'ont pas d'autre but en se l'attachant, en faisant pour elle de nombreux et parfois de très durs sacrifices.

CHAPITRE IV

LA SÉPARATION DE L'ÉTAT ET DE L'ENSEIGNEMENT

Nous avons étudié des époques, où la question ne se posait même pas de savoir s'il y avait nécessité de laisser coexister différentes écoles où se donneraient les enseignements répondant aux croyances et aux désirs de tous les citoyens de la nation. Il pouvait en être ainsi, lorsque la masse presque entière de la nation était catholique et que cette dernière religion était une religion d'État, on pouvait alors enseigner à l'école une doctrine déterminée, puisque ceux qui y fréquentaient, étaient censés sur les matières à discussion penser les mêmes choses.

Mais depuis ces époques lointaines, bien des événements se sont écoulés, qui ont bouleversé les coutumes et les usages établis. Que peut être l'enseignement de l'État au milieu de ce nouvel état de choses? Évidemment l'État est compétent pour faire enseigner les vérités scientifiques, qui sont unanimement reconnues, mais là doit se borner son enseignement, car que serait un enseignement moral donné par lui? Pour résoudre les questions morales, il faut avoir une doctrine complète et il est évident que l'État moderne n'en a pas. Que dira-t-il de la destinée de l'homme et des fins dernières? S'il tranche dans un sens, il mécontente ceux dont l'avis est

opposé au sien ; s'il retourne sur ses pas, conséquence inévitable d'un changement de gouvernement, il verra se dresser contre lui ceux qu'il avait tout d'abord satisfaits.

C'est un fait impossible à nier : en France, l'unanimité morale n'a pas pu se faire ; il est fort peu probable qu'elle se fasse à cause des diverses confessions religieuses, à cause du grand nombre d'incroyants. Dès lors, puisqu'il en est ainsi, pourquoi laisser à l'État un tel enseignement, pourquoi l'abandonner à l'arbitraire des maîtres ? Ceux-ci ne pourront jamais s'abstenir de parler de questions sujettes à controverse ; ils seront contraints, chaque fois qu'ils traiteront une question quelque peu morale, de s'aventurer dans un domaine, où il est extrêmement difficile de ne blesser personne. S'ils s'en tiennent à « la bonne vieille morale de nos pères, à la morale des honnêtes gens », selon le mot de Jules Ferry, on s'apercevra que cela, au fond, ne constitue qu'une théorie des vieilles traditions et des vieilles habitudes chrétiennes profondément enracinées. Mais n'assistons-nous pas depuis plus de vingt ans à un long effort d'innovation dans un sens qui n'est pas celui que nous aurions souhaité. De quelque côté que l'on se tourne, au théâtre, dans le roman, dans l'action sociale, n'essaye-t-on pas une réhabilitation de mœurs que beaucoup auraient déconseillées trente ans auparavant ?

Si nous n'avons dit que quelques mots de la crise anti-patriotique, qui souffle dans les écoles primaires, parce que ce n'était pas là le sujet de notre étude, et si nous n'avons pas parlé du tout de la morale sexuelle, dont on parle plus que de raison et pour des motifs absolument répréhensibles, cela ne veut pas dire que ce ne sont pas là des questions grosses de conséquences et graves à méditer.

Il faut bien se rendre à l'évidence qu'un État, qui fait abstraction de la moitié constituant l'individu, qui évite de parler de sa vie surnaturelle pour ne s'en tenir qu'à sa vie terrestre, manque au plus élémentaire de ses devoirs, alors qu'il prétend réunir sous son enseignement des enfants issus de parents ayant justement sur ces questions des opinions diamétralement opposées.

Ce fait d'être forcé de s'abstenir et de ne pouvoir prendre parti entre les méthaphysiques prouve parfaitement l'incompétence de l'État. Puisqu'il ne peut dire, si l'homme est arrivé au terme de sa vie, quand on l'ensevelit dans la tombe, ou si seulement commence pour lui une autre existence surnaturelle, il s'avoue impuissant comme éducateur moral.

Que fera-t-il ? sinon assurer la direction de la santé physique des individus, s'occuper plus principalement des corps que des esprits ; son enseignement se bornera à faire respecter les règles sociales, sans lesquelles un État ne pourrait subsister, à assurer la prospérité matérielle du pays, à diriger ce dernier vers les fins qui lui sont naturelles. Au fond, tout cela consiste plutôt dans une sorte de discipline que dans une œuvre éducative et morale.

L'État moderne n'est plus le même que l'État ancien ; ce dernier était au service d'une idée spirituelle bien arrêtée et bien déterminée, à laquelle adhérait la presque unanimité des individus. Mais il n'en est plus ainsi, et les faits accomplis sont là pour rappeler au sentiment des réalités ; l'avènement progressif et incontestable des démocraties, la laïcisation de l'État existent, et il est difficile de dire qu'il ne pouvait pas ne pas en être ainsi. Quelle que soit l'opinion que

l'on puisse avoir sur ces événements, il est certain qu'ils existent et qu'il faut en tenir compte.

D'un autre côté, si l'on pense que pour la bonne administration de l'État, pour sa bonne organisation, il est nécessaire que la paix existe dans les esprits et dans les consciences avant d'exister sur le territoire national, il est évident qu'il faudra s'employer à ne pas donner à l'État de fonction spirituelle spéciale. Pas plus qu'il n'est possible actuellement de voir revivre l'État ancien, religieux, spiritualiste (notons bien ici que l'unanimité du pays étant un fait accompli dans la communion d'une seule croyance, nous nous hâterions de ne pas résoudre ainsi la question), pas plus il ne faut laisser exister un état de choses, où l'État ferait donner un enseignement antireligieux et intolérant.

Il ne faut pas demander à l'État une tâche au-dessus de ses forces; il faut l'enfermer dans les bornes de sa compétence, il faut accepter le principe de neutralité, en tirer les conséquences qu'il contient, et, à l'aide de ce principe, bâtir et essayer de faire vivre un état de choses nouveau.

Que dans un État aussi divisé que le nôtre au point de vue religieux, et dont l'enseignement est matière à conflits incessants, et principalement l'enseignement primaire dans les écoles publiques, le Gouvernement, au lieu de songer à l'institution du monopole, s'oriente vers un but tout opposé : la séparation de l'État et de l'enseignement. Comme ni l'État, ni l'école de l'État, par suite de leur absence de doctrines spirituelles, ou parce qu'ils ont une doctrine spirituelle incomplète, ne sont aptes à donner une éducation morale, comme, d'un autre côté, un gouvernement vraiment démocratique et soucieux de la pacification du pays se doit de ne

négliger aucune occasion de ne pas blesser les croyances et d'assurer la liberté de conscience, que partout où ils le pourront, les catholiques aient leurs écoles, que les juifs, les protestants aient également les leurs, que les libres penseurs puissent en créer, s'ils les jugent utiles et nécessaires. Et que l'État, au milieu de toute cette création, se pénétre bien que, ce n'est pas lui mais les familles, en qui résident les croyances ou spiritualistes ou matérialistes des individus, qui ont la mission de compléter par l'éducation morale, la discipline morale de la nation.

Son rôle à lui ne devra pas consister dans une intervention ou une contradiction quelconque; il devra laisser les initiatives particulières accomplir leur œuvre propre. Et l'argent versé entre ses mains par tous les contribuables, sera non pas réservé à un enseignement unique, à l'exclusion de tous les autres, lésant ainsi ceux qui ne pensent pas comme les administrateurs gouvernementaux, mais bien distribué, sous forme de subvention, à n'importe quelle école de n'importe quel enseignement. Ne sera-ce pas un spectacle éminemment fécond que celui de cette émulation loyale de plusieurs doctrines? Et si l'unité morale doit un jour exister dans le pays, il nous semble qu'un semblable procédé sera de nature à y contribuer fortement.

N'est-ce pas M. Fournière qui, dans la *Revue de l'enseignement primaire*, écrivait ces choses: « Il ya là une source de bienfaisants conflits, dont seuls s'effrayent les catholiques de la prétendue libre pensée, qui rêvent doctrines et dogmes d'État. Certes, c'est folie que de croire à la possibilité d'un enseignement neutre, absolument vide de doctrines, c'est-à-dire d'idées générales. Quels que soient son impartialité

scientifique et son tact à ménager les susceptibilités religieuses des élèves, il est impossible qu'un maître digne de ce nom, neutralise son enseignement au point d'en séparer totalement sa propre manière de sentir. Il incline donc forcément ses élèves dans le sens où il penche lui-même⁽¹⁾ ».

M. Fournière est intéressant justement parce qu'il ne craint pas la concurrence des enseignements rivaux ; il est persuadé que les conflits seront ainsi portés à leur maximum d'intensité et de la sorte plus facilement résolus, et que, d'un autre côté, une lutte ouverte, mais libre et loyale, utilisera pour le mieux de tous, les énergies et les intelligences. Et comme son projet est singulièrement hardi, et comme nous nous faisons un plaisir à reproduire les lignes où il le développe ! « Il suffit que tous les pères de famille dignes de ce nom, s'associent selon leurs préférences doctrinales et qu'ils passent des accords avec les associations universitaires et les associations enseignantes, religieuses ou non, pour instituer des écoles, où sera donné l'enseignement qui a leurs préférences. L'État répartirait les fonds du budget de l'Instruction Publique entre ces associations, de même qu'il accepterait les programmes proposés, sans autre préoccupation de sa part que d'assurer aux enfants un enseignement réel des choses qu'ils doivent savoir pour être des hommes, des citoyens, des producteurs⁽²⁾ ».

Il n'y a rien à ajouter à cette déclaration si claire, si nette, si précise, et on se plaît à regretter qu'elle ne soit pas déjà réalisée dans le domaine des faits ; on se rend compte facile-

(1) *Revue de l'enseignement primaire*, n° du 19 septembre 1909.

(2) *Id.*, *ibid.*

ment de la perturbation qu'elle amènerait dans de vieux usages, mais on aperçoit également les avantages considérables qu'elle procurerait, la vie nouvelle qu'elle infuserait dans un vieil organisme, sans compter que, s'il faut en croire M. Fournière, dans des universités régionales, des associations de pères de famille ont exercé la plus heureuse et la plus efficace des influences, en faisant introduire dans les programmes, des matières techniques qui n'auraient jamais été traitées sur les ordres de l'État. On voit l'avenir merveilleux qui s'ouvre à une telle conception de l'enseignement.

Le problème est posé, il est grand temps de le résoudre.

CHAPITRE V

PROPOSITIONS LÉGISLATIVES RELATIVES A LA SÉPARATION DE L'ÉTAT ET DE L'ENSEIGNEMENT

Qu'on n'objecte pas que le projet de séparation de l'école et de l'État aura pour lui le mérite de la nouveauté. N'était-ce pas sous la Convention que Michel Lepelletier et Robespierre, essayant de légiférer sur l'enseignement, se préoccupaient déjà de le laisser libre et de ne priver en rien les parents de leur indépendance en ce qui concernait les enfants ? A cette époque révolutionnaire, particulièrement intransigeante sur ce point, on ne compte pas les propositions de loi ayant pour but de sauvegarder, en même temps que la liberté des parents, les principes de tolérance et de libre indépendance.

Ch. Delacroix, représentant de la Marne, déposa un projet sur l'instruction publique (*Archives parlementaires*, t. LXX).

Bourdon, représentant du Loiret, en déposa un autre, toujours sur le même sujet, avec des dispositions particulières relativement aux écoles communales ; le conventionnel était partisan de permettre aux pères de famille d'instruire librement leurs enfants, à la condition, bien entendu, de ne rien leur apprendre de contraire aux principes de la République : « Les pères de famille, disait-il, qui veulent se charger eux-mêmes de l'instruction de leurs enfants, et qui ne les envoient

pas aux leçons des écoles communales, sont tenus de représenter ces enfants aux examens, qui ont lieu dans les écoles communales, à différentes époques. Ces examens sont faits en présence des pères de famille de l'arrondissement (art. 6 du titre II) ».

Nous n'avons pas l'intention de reprendre une à une toutes les manifestations parlementaires, qui se sont produites dans ce sens; ce travail nous conduirait trop loin et ne serait pas d'une vraie utilité, nous avons pensé cependant qu'il n'était pas inutile de signaler ces lointaines manifestations d'un état d'esprit qui nous intéresse particulièrement, ces préoccupations constantes de faciliter le contrôle de l'enseignement par les pères de famille. C'était en 1858 que Victor Considérant écrivait qu'il était heureux de vivre dans un temps où philosophes et législateurs ne songeaient plus à « exproprier la famille au profit de l'État, et à confier à celui-ci une tutelle qu'il était absolument impropre à remplir ».

Plus près de nous, un député qui a appartenu à la dernière législature (1906-1910) M. Pierre Biétry, a déposé sur le bureau de la Chambre des Députés, une proposition de loi, qui a pour but principal, et si l'on en croit l'auteur, unique, de réaliser la séparation des écoles et de l'État. Comme nous avons pu nous en rendre compte, l'idée n'est pas nouvelle mais elle a le mérite d'être, parmi les nombreuses propositions déposées dernièrement sur ce sujet, une des plus originales, et de compter parmi celles qui s'engagent résolument hors des sentiers battus.

D'abord, dit la proposition, l'enseignement est libre, et l'instruction primaire est obligatoire. Jusqu'ici rien d'extraordinaire. Mais où la proposition commence à devenir

intéressante, c'est quand l'auteur parle du budget de l'Instruction Publique : « Il est maintenu, dit-il, au chiffre annuel qu'il atteignait au moment de la promulgation de la présente loi ». Et les Français pouvant user de la liberté d'enseignement, qui auront fondé des écoles en se conformant à certaines obligations indispensables, seront placés, en tant qu'enseignement primaire sous le contrôle du conseil municipal, et, continue le député du Finistère, « sur la demande des parents, les écoles privées devront recevoir gratuitement les élèves ; à cet effet chaque commune recevra sur le budget de l'Instruction Publique, par les soins de l'État, une subvention annuelle, égale au total des appointements et indemnités prélevés sur le même budget, pour le salaire des instituteurs et institutrices de l'État, avant la promulgation de la présente loi. Cette subvention sera répartie chaque année, par les soins du conseil municipal, entre toutes les écoles de la commune au prorata du nombre des enfants qu'elles instruiront gratuitement, y compris les fournitures et livres scolaires ⁽¹⁾ ».

C'est là la question capitale et évidemment la plus intéressante ; les articles suivants traitent du contrôle de l'État par des inspecteurs de l'enseignement, relativement au respect des lois et de la Constitution, et de la mise au concours par le conseil municipal de l'emploi d'instituteur communal.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'État, les départements et les communes subventionneront indifféremment les lycées, les collèges et les facultés, mais l'État restera juge des examens et des concours pour les obtentions d'emploi.

(1) Biétry, Proposition de loi sur la séparation des écoles et de l'État, Chambre des députés, annexe à la séance du 14 février 1910, n° 3083.

Enfin quant aux biens mobiliers et immobiliers de tous les établissements scolaires appartenant à l'Etat, aux départements et aux communes, ils seront remis entre les mains d'associations scolaires de pères de famille, constituées conformément au titre I^{er} de la loi du 1^{er} juillet 1901, dans le seul but de favoriser et de soutenir l'enseignement scolaire ; ces associations pourront provoquer l'ouverture de plusieurs écoles.

Telle est, dans ses grandes lignes, la proposition de loi déposée par M. Biétry « dans un but pacificateur », et que l'auteur a résumée dans ces trois propositions :

Liberté d'enseignement.

Obligation de l'enseignement primaire.

Répartition à toutes les écoles, au prorata du nombre des élèves qu'elles instruisent gratuitement, du budget de l'Instruction Publique.

C'est une idée intéressante, qui avait sa place dans notre étude, justement à cause de l'essai de concordat qu'elle préconise, de la tentative nouvelle qu'elle voudrait mettre à l'essai : donner à ceux qui paient la libre disposition des édifices scolaires, et, en vertu de ce procédé, assurer moralement et matériellement, tout en conservant les positions acquises, la situation des instituteurs, des institutrices et des professeurs. Il y aurait bien d'autres choses à dire à ce sujet, bien d'autres aspects du problème à envisager ; mais nous ne voulons pas nous étendre plus longuement. Néanmoins il nous semble qu'un coup d'œil rapide sur les pays voisins s'impose ; nous allons essayer de le faire aussi bref que possible. Un aperçu sur leurs législations scolaires ne peut manquer d'être intéressant, quand, de tous côtés, des esprits sincères essayent de restituer à l'école sa véritable mission.

En Angleterre l'instruction publique est régie par l'Act de 1902, qui a modifié sur divers points, l'Act de 1870. Un comité central dirige la marche générale du département, mais la décentralisation est surtout flagrante dans cette administration; l'autorité locale dans le département de l'Instruction Publique est confiée aux conseils des comtés, qui ont pouvoir de promouvoir tous les genres d'instruction, de leur laisser le champ libre et de leur confier le droit de former même des professeurs. Mais, que les écoles soient pourvues, c'est-à-dire nées de l'initiative du conseil ou non pourvues, c'est-à-dire nées de l'initiative des particuliers, elles participent toutes aux donations accordées par le Parlement et aux allocations des autorités locales. Ce n'est pas autre chose qu'un régime de liberté sous le contrôle de l'État.

La Belgique, elle, est régie par la loi organique de l'instruction primaire de 1884 et 1895. Ces lois supposent dans chaque commune au moins une école communale, mais cela n'empêche pas la commune d'adopter une ou plusieurs écoles privées; et le roi, sur la demande d'au moins vingt chefs de famille ayant des enfants en âge d'école, peut dispenser la commune de l'obligation de créer ou de maintenir l'école communale. Chaque année, il faut bien noter ce point, le conseil communal dresse la liste des enfants qui ont droit à l'instruction gratuite; il détermine, s'il y a lieu, la rétribution qui, de ce chef, est due aux instituteurs des écoles communales et des écoles privées, car les écoles primaires communales sont dirigées par les communes.

Au moment où nous écrivons ces lignes, un nouveau projet de loi est en discussion devant les Chambres belges

mais nous ne pouvons encore savoir de quelle façon il modifiera le régime existant.

On ne peut passer sous silence les États-Unis ; chez eux, chaque ville, chaque district règle à sa fantaisie ses écoles, et les méthodes sont très différentes aussitôt que l'on passe d'un État dans un autre ; c'est une organisation scolaire qui comporte une infinité de programmes. L'État se contente d'intervenir par la législation ; c'est ainsi qu'il ordonne la création d'écoles, qu'il fixe les limites des districts scolaires, l'âge scolaire, qu'il décide que des taxes seront levées pour être réparties par les autorités municipales. Mais à part cela, la liberté d'enseignement est absolue ; n'importe quelle personne a le droit d'ouvrir une école privée de n'importe quel degré, école qu'elle pourra administrer et régir à sa guise, dans laquelle elle enseignera les matières qui lui plairont ; elle sera astreinte seulement à fournir chaque année au superintendant de l'État, un rapport statistique sur la situation générale de l'établissement.

Les écoles privées n'englobent qu'environ 10 0/0 de la population scolaire des États-Unis, mais ce fait qu'elles peuvent exister et qu'elles vivent réellement, et même très bien, prouve parfaitement leur nécessité. De plus, et c'est là un point très intéressant, l'instruction primaire est absolument en dehors de la sphère d'action du Gouvernement Fédéral ; on a voulu y voir surtout un domaine réservé à l'initiative privée ou bien à l'action particulière des États.

Nous arrivons enfin à la Hollande qui est de tous les États le plus particulièrement intéressant au point de vue qui nous occupe. La Hollande, sous le rapport de l'enseignement est régie par la loi du 8 décembre 1889 qui impose aux écoles

publiques l'obligation de percevoir une rétribution scolaire et qui donne aux écoles privées confessionnelles le droit de recevoir des subsides.

Ce dispositif dû à M. le baron Mackay, promoteur de la loi, fut admis non sans difficulté.

Le Gouvernement proposa d'accorder à chacun des instituteurs des écoles privées une subvention égale à celle qu'il octroyait aux instituteurs des écoles publiques. Et il rappelait que, depuis que la Révolution de 1848 avait reconnu la liberté de l'enseignement, 27 0/0 des enfants fréquentaient les écoles libres, qui étaient l'œuvre de ceux qu'un enseignement neutre ne pouvait satisfaire. Parvenu à un tel développement grâce à l'initiative privée, l'enseignement libre méritait aux yeux de l'opinion publique, l'appui du Gouvernement. D'ailleurs M. le baron Mackay disait que l'instruction était une charge des parents, dont l'État par ses écoles neutres avait voulu faciliter l'accomplissement, mais puisque ses établissements ne convenaient pas à tous, il était nécessaire que le Gouvernement aidât ceux qui ne s'en contentaient pas et préféraient l'enseignement confessionnel.

La loi de 1878 permettait aux communes de subsidier les écoles privées dans lesquelles on enseignait toutes les branches facultatives, les langues modernes, les mathématiques; elles devaient être neutres. La loi de 1889 ne s'oppose pas à ce subside, mais elle défend d'augmenter le nombre des écoles.

Le législateur de 1889 fait subsidier les écoles privées par l'État, mais il exige certaines conditions qui donneront un enseignement convenable. Les écoles devront être sous la direction d'une association qui possède la personnalité civile,

personnalité qu'elle obtiendra à la condition de n'être pas contraire à l'ordre public, et on ne cite aucun exemple de refus basé sur des motifs de haine religieuse. L'école jouit de la plus grande liberté et l'enseignement religieux ne peut être l'objet de la moindre entrave.

La loi de 1889 donna à l'enseignement un essor nouveau, les écoles publiques passèrent de 2.952 en 1889, à 2.993 en 1893, et les écoles privées de 1.206 en 1890 à 1.295 en 1893 (1).

La R. P. scolaire donnait en Hollande d'excellents résultats.

(1) Romain Moyersœn, *Du régime légal de l'enseignement primaire en Hollande*, Engelcke, éditeur, Gand, 1895.

CONCLUSION

QUELQUES RÉOLUTIONS PRATIQUES

Nous arrêtons ici cette étude que nous aurions voulue plus courte, mais la complexité du sujet et la nécessité de la documentation nous ont contraint à dépasser les bornes que nous nous étions assignées. Nous avons pris l'enseignement au début de la Révolution française, nous avons suivi les efforts de ceux qui, pendant ces temps troublés, ont essayé de le faire prospérer dans un régime de liberté ; nous avons étudié l'Empire et sa formidable machine de bureaux centralisateurs et de monopole tyrannique, la Restauration, les premières conquêtes des partisans de la liberté d'enseignement avec la loi de 1833 sur l'enseignement primaire ; nous avons applaudi à la loi Falloux sur l'enseignement secondaire, à la loi de 1875 sur l'enseignement supérieur. A côté de ces merveilleux efforts vers la liberté, nous avons dû signaler les lois scolaires de Jules Ferry, les lois de 1901 et 1903 restrictives de liberté. Nous avons essayé de faire notre documentation exacte, et notre critique impartiale.

Mais, convaincu que supprimer la liberté d'enseignement serait porter atteinte à la liberté de penser et à la liberté de conscience, convaincu également que la famille a le droit imprescriptible de faire élever ses enfants dans ses croyances et de préférer telles écoles à telles autres, nous n'avons pas craint de nous élever contre certaines tentatives, contre certaines méthodes, contre un état d'esprit particulier, qui ne

tendent à rien moins qu'à priver une partie des Français des avantages auxquels ils ont droit en tant que citoyens d'un même pays et payant également l'impôt.

Si nous avons critiqué quelquefois sans ménagements l'école laïque, que surtout, on n'y veuille pas voir une attaque systématique qui n'a jamais été un seul instant dans notre pensée; nous savons situer chacun à sa place et attribuer à la grande majorité des instituteurs, les mérites qui leur sont dus. Nous ne voulons pas mêler à ces bons serviteurs du pays les quelques exaltés qui blasphèment la religion et la patrie.

Nous avons voulu simplement convier chacun à une besogne urgente et nécessaire, et, en préconisant la séparation de l'Etat et de l'enseignement, assigner à chacun son rôle, et ainsi entraîner tout le monde à une émulation féconde pour la sauvegarde de ce bien précieux entre tous : la liberté de conscience des familles.

Vu par le Président de la Thèse

Paris, 6 avril 1911.

E. CHÉNON.

VU : *Le Doyen,*

P. CAUWÈS.

VU ET PERMIS D'IMPRIMER :

Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris,

Pour le Vice-Recteur

L'Inspecteur de l'Académie,

A. FRINGUEY.

BIBLIOGRAPHIE

I. — OUVRAGES

- E. ALLAIN. — *La Révolution française et l'enseignement national*, Bloud, Paris, 1907.
- A. BABEAU. — *L'instruction primaire dans les campagnes avant 1789*, Dufour-Bougeot, Troyes, 1875.
- E. BOURGEOIS. — *La liberté d'enseignement*, Paris, Cornely, 1902.
- BRUNETIÈRE. — *Discours de combat*, dernière série, Perrin, Paris, 1907.
- BOCQUILLON. — *La crise du patriotisme à l'école*, Vuibert et Nony, Paris, 1905.
- CONDORCET. — *Œuvres complètes*, édition de Brunswick, 1804.
- ANDRÉ DANIEL. — *L'année politique*, année 1899-1900, Fasquelle, Paris.
- ANDRÉ DANIEL. — *L'année politique*, années 1901 à 1905, Perrin, Paris.
- DELVAILLE. — *L'université de demain*, Paris, Cornely, 1902.
- DURUY. — *L'instruction publique et la Révolution*.
- FALLOUX (DE). — *Mémoires d'un royaliste*.
- FONSEGRIVE. G. — *L'État moderne et la neutralité scolaire*, Bloud, Paris, 1910.
- GEORGES GOYAU. — *L'école d'aujourd'hui*, 2 volumes, Perrin, Paris, 1906.

- GRÉARD. — *Législation de l'enseignement primaire en France.*
- GRIMAUD. — *Histoire de la liberté d'enseignement*, Thèse, Grenoble, 1895.
- GUILLAUME. — *Procès-verbaux du comité d'instruction publique de la Législative* (collection des documents inédits).
- GUIZOT. — *Essai sur l'instruction publique*,
Mémoires.
- HUC. — *La loi Falloux*, Paris, 1901.
- LAMARTINE. — *L'Etat, l'Eglise, l'enseignement.*
- LAVISSE ET RAMBAUD. — *Histoire Générale*, Malet, t. VIII, Colin, édit., Paris.
- LAURENT. — *La liberté d'enseignement*, Paris, Bloud, 1904.
- LAVOLLÉE (RENÉ). — *L'Etat, le père et l'enfant*, Paris, Plon, 1904.
- LECANUET. — *L'Eglise de France sous la troisième République*, Paris, de Gigord, 1910.
- LOUIS LIARD. — *L'enseignement supérieur en France (1789-1893)*, 2 vol., Paris, A. Colin, 1894.
- MICHEL (HENRI). — *La loi Falloux*, Paris, Hachette, 1901.
- MONTALEMBERT. — *Œuvres complètes.*
- NOURRISSON (PAUL). — *Les Jacobins au pouvoir*, Paris, Perrin, 1904.
- PROCÈS-VERBAUX des comités d'instruction publique de la Convention.
- JULES SIMON. — *La liberté civile*,
L'École.
- TAINE. — *Origines de la France contemporaine*, édit. in-12; *Le régime moderne*, 3 vol., Paris, Hachette.
- THIERS. — *Discours parlementaires*, Paris, Calmann, éditeurs.
- THUREAU-DANGIN. — *Histoire de la Monarchie de juillet*, Paris, Plon-Nourrit, édit.
-

II. — PÉRIODIQUES

L'Action (quotidien).

Annales du Sénat.

Annales de la Chambre des Députés.

Annales de l'Assemblée Nationale.

L'Ami de la Religion.

Archives Parlementaires.

L'Avenir.

Bulletin de l'Instruction Publique.

Bulletin de la Semaine (hebdomadaire).

Le Censeur Européen.

Le Correspondant.

Le Courrier Français.

Le Courrier de Bruxelles.

Documents parlementaires.

L'Écho de Paris.

L'École Nouvelle.

L'Éveil démocratique.

Le Globe.

Le Journal Officiel.

Le Journal des Débats.

Le Moniteur.

Le National.

La Petite République.

Le Rappel.

Revue pédagogique.

Revue politique et parlementaire.

Revue des Deux Mondes.

Revue Bleue.

Revue internationale de l'enseignement.

Revue de l'enseignement primaire.

Revue hebdomadaire.

Le Siècle.

Le Sillon (revue).

Le Temps.

L'Univers (Louis Veuillot, directeur).

TABLE DES MATIÈRES

	Pages.
INTRODUCTION.....	VII
PREMIÈRE PARTIE. — Historique de la liberté d'enseignement.....	
CHAPITRE I. — LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT AVANT 1789.....	1
CHAPITRE II. — LA RÉVOLUTION FRANÇAISE.....	6
I. — <i>Constituante et Législative</i>	6
II. — <i>La législation scolaire de la Convention</i>	10
III. — <i>Le Directoire et le Consulat</i>	16
CHAPITRE III.....	21
I. — <i>Le premier Empire. — Le Monopole</i>	21
II. — <i>La première Restauration</i>	24
CHAPITRE IV. — LA DEUXIÈME RESTAURATION.....	27
I. — <i>Louis XVIII et Charles X</i>	27
II. — <i>La monarchie de Juillet</i>	36
III. — <i>Loi de 1833</i>	42
IV. — <i>Projets antérieurs à la loi Falloux</i>	48
CHAPITRE V. — LA RÉVOLUTION DE 1848. — LA LOI FALLOUX (discussion et dispositif de la loi).....	57
CHAPITRE VI. — LE SECOND EMPIRE ET LA LIBERTÉ DE L'ENSEI- GNEMENT.....	74
CHAPITRE VII. — L'ASSEMBLÉE NATIONALE. — LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA LOI DE 1875.....	80

	Pages.
CHAPITRE VIII. — LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE ET LES LOIS RESTRICTIVES DE LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT.....	87
I. — <i>Réorganisation du Conseil supérieur de l'Instruction Publique et des conseils académiques</i> (Loi du 27 février 1880)	87
II. — <i>Loi du 18 mars 1880 sur l'enseignement supérieur</i> (Décrets du 29 mars 1880). — <i>Loi du 29 mars 1882 sur l'enseignement religieux à l'école</i>	93
III. — <i>Loi scolaire du 30 octobre 1886</i>	109
CHAPITRE IX. — L'ÉPOQUE CONTEMPORAINE ET LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT.....	117
DEUXIÈME PARTIE. — Doctrine	137
SECTION I.....	137
CHAPITRE I. — LE DROIT D'ENSEIGNER ET LA LIBERTÉ DU PÈRE DE FAMILLE.....	137
CHAPITRE II. — LES DROITS DE L'ENFANT ET CEUX DE L'ÉTAT....	149
I. — <i>Les droits de l'enfant</i>	149
II. — <i>Les droits de l'Etat</i>	155
CHAPITRE III. — LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE ET LA QUESTION RELIGIEUSE.....	168
SECTION II. — Les desiderata de l'heure présente	181
CHAPITRE I. — ASSOCIATIONS DE PÈRES DE FAMILLE ET ORDRE DU JOUR DE CONGRÈS	181
CHAPITRE II. — LA LETTRE DES ÉVÊQUES ET LES PROJETS DE LOIS DU GOUVERNEMENT.....	191
SECTION III. — Vers quelques solutions	205
CHAPITRE I. — LES ADVERSAIRES DU MONOPOLE.....	205
CHAPITRE II. — LA FAMILLE ET L'ÉCOLE.....	213
CHAPITRE III. — LE RÔLE DE L'ÉTAT.....	219

	Pages.
CHAPITRE IV. — LA SÉPARATION DE L'ÉTAT ET DE L'ENSEIGNEMENT	228
CHAPITRE V. — PROPOSITIONS LÉGISLATIVES RELATIVES A LA SÉPARATION DE L'ÉTAT ET DE L'ENSEIGNEMENT.....	235
CONCLUSION. — QUELQUES RÉOLUTIONS PRATIQUES.....	243

IMPRIMERIE
CONTANT-LAGUERRE



BAR-LE-DUC